Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8270019
Centre d'intérêt: 01

Québec (Province) Conseil supérieur de l'éducation.

L'éducation aux niveaux élémentaire et secondaire en 1975-1976 : analyses réflexives / Conseil supérieur de l'éducation. -- Québec : Ministère de l'éducation, Service général des communications, 1976.
172 p. ; 28 cm. -- (Etudes et recherches / Conseil supérieur de l'éducation du Québec)

Code: 50-2017. Notes (part. bibliographiques) au bas des p.
Dépouillement: L'Etat et les besoins de l'éducation dans les classes maternelles et au niveau élémentaire en 1975-1976 : analyses réflexives de la Commission de l'enseignement élémentaire / rédigées par Michel Gagné -- Le deuxième souffle de la réforme, de l'école obligatoire à l'éducation garantie : analyses réflexives de la Commission de l'enseignement secondaire / rédigées par Monique Turcotte-Delisle -- L'Etat et les besoins de l'éducation catholique dans les milieux scolaires du Québec en 1975-1976 : analyses réflexives du Comité catholique / rédigées par Paul-Emile Drolet -- L'Etat et les besoins de la formation morale et religieuse en milieu scolaire protestant en 1975-1976 : analyses réflexives du Comité protestant / rédigées par John Lloyd MacKeen..

Cote Dewey: 379'.714/03e Cote LC: LA/410/.03

Descripteur(s): *Français (langue) *Négociation collective *Pastorale *Enseignement religieux *Education morale *Education sexuelle *Scolarité obligatoire *Maternelle (Niveau) *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Document constitué des rapports d'analyses réflexives soumis au Conseil supérieur de l'éducation en vue de la préparation du rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation. Ces rapports font ressortir les points les plus préoccupants. Parmi les sujets abordés se trouvent l'enseignement du français, langue maternelle, le besoin de réviser le mode de négociations collectives dans le secteur de l'éducation, le maintien des services d'animation pastorale, la formation morale et religieuse, l'éducation sexuelle à l'école.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270019

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

ÉTUDES ET RECHERCHES

L'ÉDUCATION
aux niveaux élémentaire et secondaire en 1975-1976

Analyses réflexives

Québec, 1976

E D U Q 8270019

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION

L'éducation aux niveaux élémentaire et secondaire en 1975-1976. Analyses réflexives

Québec, 1976

présentation

En vue d'établir son rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil supérieur de l'éducation a reçu, lors de son assemblée plénière de juin 1976, les résultats des analyses réflexives menées au cours de l'année par chacun de ses organismes. Les deux comités confessionnels, catholique et protestant, et les cinq commissions, selon les grands niveaux ou secteurs de l'éducation, ont en effet présenté au Conseil les documents qu'ils avaient adoptés au terme de leurs travaux de 1975-1976. La présente publication rend disponibles, parmi ces documents, ceux qui touchent les niveaux élémentaire et secondaire. Certains lecteurs du rapport soumis par le Conseil au ministre de l'Education jugeront utile d'avoir accès à ces analyses qui ont servi à l'élaborer.

Table des matières

Document I L'ETAT ET LES BESOINS DE L'EDUCATION DANS LES CLASSES MATERNELLES ET AU NIVEAU ELEMENTAIRE EN 1975-1976. ANALYSES REFLEXIVES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE.

Pages

Sommaire..... 2

Présentation..... 8

Première partie L'enseignement du français, langue maternelle

1. Introduction..... 12
2. Considérations générales..... 19
3. Description générale..... 24
4. Attentes et besoins..... 36
5. Conclusions et recommandations..... 46

Deuxième partie L'application de l'article 10 du Règlement no 7

1. Introduction..... 50
2. Description de la situation actuelle.... 54
3. Attentes et besoins..... 66
4. Conclusions et recommandations..... 70

Document II LE DEUXIEME SOUFFLE DE LA REFORME: DE L'ECOLE OBLIGATOIRE A L'EDUCATION GARANTIE. ANALYSES REFLEXIVES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.

Sommaire..... 73

Note liminaire..... 77

Première partie L'état de l'éducation au secondaire

Introduction..... 84

1. 1966: les trois finalités assignées au système scolaire québécois par le Rapport Parent..... 84

2. Les manifestations de la lucidité et du désir d'engagement du milieu scolaire... 116

Conclusion..... 122

Deuxième partie Les besoins de l'éducation au secondaire

Introduction..... 126

1. Une information systématique et efficace à l'intérieur et à l'extérieur du réseau scolaire..... 126

2. La valorisation de l'acte pédagogique et de l'école..... 129

3. La sérénité..... 134

Document III L'ETAT ET LES BESOINS DE L'EDUCATION CATHOLIQUE DANS LES MILIEUX SCOLAIRES DU QUEBEC EN 1975-1976. ANALYSES REFLEXIVES DU COMITE CATHOLIQUE.

Sommaire..... 141

Introduction..... 142

Première partie Les besoins préoccupants

1. Le besoin de réviser le mode de négociations collectives dans le secteur de l'éducation..... 143

2. Le manque de ressources pour la mise en oeuvre du règlement concernant les écoles catholiques..... 144

3. Les discordances entre les besoins de l'école catholique et le style de formation des maîtres..... 145

4. Le maintien des services d'animation pastorale..... 146

Deuxième partie Deux questions importantes

1. La formation morale à l'école..... 147

2. L'éducation sexuelle à l'école..... 157

Document IV L'ETAT ET LES BESOINS DE LA FORMATION MORALE ET RELIGIEUSE EN MILIEU SCOLAIRE PROTESTANT EN 1975-1976. ANALYSES REFLEXIVES DU COMITE PROTESTANT.

Sommaire..... 162

Introduction..... 163

Première partie L'état de la formation morale et religieuse..... 164

Deuxième partie Les besoins de la formation morale et religieuse..... 170

DOCUMENT I

L'état et les besoins de l'éducation dans les classes maternelles et au niveau élémentaire en 1975-1976

Analyses réflexives
de la Commission de l'enseignement élémentaire
rédigées par Michel Gagné

Document
approuvé par la Commission de l'enseignement élémentaire
le 21 mai 1976
et présenté à l'assemblée plénière
du Conseil supérieur de l'éducation
le 10 juin 1976

S o m m a i r e

Présentation

Première partie. L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS, LANGUE MATERNELLE

1. Introduction

1.1 Complexité du dossier: école et langue

1.2 Points de vue et confusion

1.2.1 Distinguer l'oral de l'écrit?
1.2.2 Tous ont-ils le minimum requis?
1.2.3 Un bouc émissaire bien connu: le programme-cadre
1.2.4 Opposition au changement
1.2.5 Un enseignement- rétro
1.2.6 Les média d'information
1.2.7 Langue et société
1.2.8 Un autre accusé
1.2.9 Le discours de l'Etat

1.3 Objectifs de l'étude

1.4 Limites de l'étude

2. Considérations générales

2.1 Importance de la langue

2.1.1 Outil de communication
2.1.2 Véhicule de la culture
2.1.3 Fondement de la connaissance

2.2 Le rôle de l'école

2.2.1 Avant et après l'école

2.2.2 L'école élémentaire
2.2.3 D'autres intervenants

3. Description de la situation

3.1 Les perceptions de divers groupes rencontrés

3.1.1 Les élèves
3.1.2 Les parents
3.1.3 Les enseignants
3.1.4 Les principaux
3.1.5 Les conseillers pédagogiques
3.1.6 Les agents de développement pédagogique
3.1.7 Autres spécialistes de la question

3.2 Les constatations de la Commission

3.2.1 Evolution historique

3.2.1.1 Période de grande stabilité
3.2.1.2 Période d'expression libre
3.2.1.3 Equilibre à trouver

3.2.2 Des efforts de toutes parts

3.2.2.1 Les gouvernements
3.2.2.2 Le ministère de l'Education du Québec
3.2.2.3 Les commissions scolaires
3.2.2.4 Les enseignants
3.2.2.5 Les élèves

3.2.3 Place à l'innovation pédagogique

4. Attentes et besoins

4.1 Des élèves

4.1.1 Maîtrise progressive des quatre savoirs

4.1.2 Une pédagogie adaptée et liée à sa vie

4.1.3 Un passage maternelle-élémentaire-secondaire facilité

4.2 Des parents

4.2.1 Information

4.2.2 Formation

4.3 Des enseignants

4.3.1 Du temps à l'école

4.3.2 Formation

4.3.3 Perfectionnement

4.3.4 Du soutien

4.4 Des conseillers pédagogiques

4.4.1 Au plan local

4.4.2 Au plan provincial

4.5 Des agents de développement pédagogique

4.6 De d'autres spécialistes de la question

4.6.1 Recherche

4.6.2 Action

5. Conclusions et recommandations

5.1 Une situation nullement dramatique

5.2 Efficacité moindre d'un enseignement perturbé

5.3 Vanité de certains efforts

5.4 Formation et perfectionnement des maîtres en didactique

5.5 Recommandations

Deuxième partie. L'APPLICATION DE L'ARTICLE 10 DU REGLEMENT NO 7

1. Introduction

1.1 Etat de la question

1.1.1 Importance évidente

1.1.2 Cinq ans d'existence?

1.2 Objectifs de l'étude

1.3 Limites de l'étude

2. Description de la situation actuelle

2.1 Considérations préalables

2.2 Perceptions des divers groupes encontrés

2.2.1 Sur l'ensemble des activités proposées par l'article 10

2.2.1.1 L'article 10 a-t-il force de règlement?

2.2.1.2 Une terminologie qui prête à confusion?

2.2.1.3 Défaut de support adéquat au changement proposé?

2.2.1.4 Certaines actions concertées

2.2.1.5 De multiples actions isolées

2.2.2 Sur ces mêmes activités proposées prises séparément

2.2.2.1 Les activités d'organisation du travail; les activités d'apprentissage et de formation; les activités de consultation, d'évaluation et de synthèse

2.2.2.2 Les activités récréatives

2.3 Observations et commentaires de la Commission

2.3.1 Sur l'ensemble des activités proposées par l'article 10

2.3.1.1 Esprit inchangé

2.3.1.2 Le travail des enseignants

2.3.1.3 Le rôle des parents

2.3.1.4 L'appui du principal

2.3.1.5 Résultat obtenu, résultat attendu

2.3.2 Sur ces mêmes activités proposées prises séparément

2.3.2.1 Justification nécessaire de la participation des élèves au moyen des activités proposées

2.3.2.2 Difficultés de réalisation

2.3.2.3 Mesure et évaluation

2.3.2.4 Les activités récréatives

3. Attentes et besoins

3.1 Pour les élèves de l'élémentaire et du préscolaire

3.2 Pour les enseignants

3.2.1 Conditions d'exercice de la profession

3.2.2 Perfectionnement

3.2.3 Formation des maîtres

3.3 Pour les parents

3.4 Pour les principaux

3.5 Pour les spécialistes en éducation

4. Conclusions et recommandations

4.1 Expériences concluantes

4.2 Une action à poursuivre

4.3 Des conditions à changer

4.4 Recommandations

Présentation

Les grandes questions à l'étude en 1975/76

Dans le cadre de son rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation au niveau qui la concerne, la Commission de l'enseignement élémentaire s'était donné comme mandat de faire un peu de lumière sur deux sujets importants au nombre de ses préoccupations: l'enseignement du français langue maternelle à l'élémentaire et l'application de l'article 10 du Règlement no 7. Les membres de la Commission sont heureux de présenter leurs rapports sur ces deux questions ainsi que les recommandations qui en découlent.

Mais auparavant, les membres de la Commission s'en voudraient de ne pas faire part de leurs commentaires sur la situation scolaire engendrée par d'interminables négociations dans le secteur de l'éducation cette année.

1975/76 - une année de négociations

Comme le titre l'indique et, comme tout le laissait prévoir, l'année scolaire 1975/76 a été profondément marquée par les négociations pour le renouvellement du contrat de travail des personnels du monde de l'éducation. Et c'est bien toute l'année que cela a duré. Les quelques visites d'écoles effectuées par les membres de la Commission de l'enseignement élémentaire, les nombreuses expériences pénibles qu'ils ont eux-mêmes vécues à divers titres nous incitent à faire là-dessus quelques observations.

Une dure réalité triennale

Il y a les événements prévisibles et il y a ceux qui ne le sont pas. L'expiration d'un contrat de travail est du premier type. Avec la régularité d'une horloge,

cette dure réalité nous frappe tous les trois ans et, avec le conjoncture économique et sociale que nous connaissons depuis quelque temps, il ne serait pas étonnant que les coups se fassent encore plus rapprochés. Au rythme où vont les choses, il semble qu'il faille voir venir le temps où les négociations seront continuelles. Lorsqu'on met un an ou quinze moins à parapher une entente après l'expiration du contrat précédent, c'est autant de perdu en "temps tranquille".

Affrontements enseignants-direction-commissions scolaires - gouvernement

L'année qui se termine a donné lieu dans le monde scolaire à de multiples affrontements auxquels enfants et parents ont assisté la plupart du temps en témoins impuissants. La narration détaillée de toutes les situations conflictuelles vécues au niveau des écoles mêmes comme à celui des plus hauts responsables ne servirait à rien si ce n'est à raviser de fort mauvais souvenirs. Qu'il suffise de rappeler que les diverses luttes ont opposé tous les responsables de l'éducation dans tous les sens et à des degrés divers: enseignants vs commissions scolaires, personnel de soutien vs commissions scolaires, enseignants vs directions d'écoles vs commissions scolaires, commissions scolaires vs gouvernement, gouvernement vs enseignants, etc... Des alliances de plus ou moins longue durée se sont formées, des ruptures fracassantes ont déchiré des partenaires, des coups bas ont été échangés. C'était du joli dans le projet éducatif québécois! On nous dispensera d'apporter d'autres preuves pour affirmer que le climat qui a prévalu dans les écoles élémentaires du Québec en 1975/76 en fut un des plus malsains dont il faut éviter la répétition à tout prix.

Un impact considérable sur l'enfant de 5 à 12 ans?

Si les concepteurs de l'école nouvelle insistent sur la création d'un environnement éducatif serein comme facteur positif important pour le déroulement des premiers

apprentissages et le développement intégral de l'enfant, le climat contraire devrait pouvoir être compté au nombre des facteurs négatifs. Même sans l'appui d'un travail systématique sur la question, nous osons croire que le climat perturbé du monde scolaire de 1975/76 a eu un impact considérable sur les élèves de l'école élémentaire. Mais, dans le but avoué de dissiper tout doute à ce sujet, nous aimerions qu'une étude impartiale soit faite afin que l'on puisse non pas départager les torts, mais bien apprécier la tolérance des enfants à de telles situations et favoriser la prévention de troubles sérieux, s'il en découlait.

Une solution durable à trouver de toute urgence

L'année scolaire tire à sa fin et rien ne laisse encore présager un dénouement heureux. Il y a de quoi être grandement préoccupé quant à la reprise des activités normales à l'école élémentaire en septembre prochain. Toutefois, les membres de la Commission osent encore espérer un règlement prochain du conflit de telle sorte que, stimulés par un nouveau contrat de travail favorable, des personnels du secteur de l'éducation puissent continuer à bâtir l'école nouvelle dès le début de la prochaine année scolaire. Ils souhaitent enfin que, contrairement aux expériences similaires des années antérieures, les présentes négociations interminables ayant cette fois servi de leçon, les organismes concernés et leurs responsables sauront s'entendre sur de nouvelles modalités de relations de travail susceptibles d'éviter ces perturbations incompatibles avec le projet éducatif.

PREMIERE PARTIE

L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS, LANGUE MATERNELLE

I. INTRODUCTION

1.1 Complexité du dossier: école et langue

Pour traiter de l'enseignement du français langue maternelle à l'élémentaire, il importe de saisir relativement bien deux réalités en pleine évolution ici au Québec: l'école élémentaire, objet de réformes pédagogiques importantes avec le Règlement no 7, et la langue française, sujet délicat s'il en fut un chez nous. Voilà qui n'est pas chose facile même si tout le monde convient que l'école élémentaire, en ce qui regarde la langue maternelle, a pour rôle de continuer un apprentissage largement entrepris à la maison. L'enfant arrive en effet à l'école avec un langage déjà passablement développé: vocabulaire, structures verbales, schèmes de phrase... Il sait s'exprimer et il comprend le langage oral. Le rôle de l'école élémentaire consiste donc à lui montrer les mécanismes qui conditionnent l'exercice et l'audition du langage oral (savoir parler et savoir écouter), et à lui faire entreprendre l'apprentissage de la langue écrite (savoir écrire et savoir lire).

On ne saura jamais mettre trop d'insistance sur l'importance de l'école élémentaire face aux premiers apprentissages, et en particulier celui de la langue maternelle; l'apprentissage de la langue, quand il est bien fait, devient la clé de tous les autres apprentissages: on apprend, connaît, lit et pense dans une langue et, si on manie facilement cette langue, c'est la manipulation des concepts et raisonnements dans tous les autres champs d'étude qui en sera facilitée.

Une école élémentaire "centrée sur l'enfant", sur ses capacités, ses goûts, ses aptitudes, nous paraît un lieu privilégié pour la création de méthodologies novatrices, de contenus d'apprentissage qui tiennent compte des exigences "développementales" de l'enfant bien plus que des programmes. Responsable des premiers apprentissages, l'école élémentaire ne devrait connaître d'autre loi que l'enfant, ses acquis antérieurs et sa capacité d'apprendre.

Mais plusieurs de ces réalités, et d'autres aussi, échappent à ceux qui portent leur regard sur la situation du français,langue maternelle,à l'élémentaire, les forçant ainsi à des jugements plus que partiels. En rapportant ci-après les points de vue de plusieurs personnes ou groupes de personnes sur la qualité du français,langue maternelle,et de son enseignement, nous désirons souligner combien la confusion est grande sur une question aussi complexe.

1.2 Points de vue et confusion

Face à cette question de la qualité de la langue et de son enseignement chez nous, on décèle trois tendances: pour les uns, il y a progrès, pour d'autres, régression; les derniers conviennent finalement qu'il y a peu de changement perceptible dans un sens comme dans l'autre. Dès que l'on s'avise d'apporter quelque nuance à l'une ou l'autre de ces positions, on se retrouve avec l'éventail complet des idées sur le sujet. Si pour les uns le "drame" du français au Québec réside dans le fait qu'on y découvre une lente détérioration, pour les autres, la tragédie se trouve plutôt ailleurs: c'est la vanité des efforts de tous ordres consentis depuis près de quinze ans tant en ressources humaines que financières.

1.2.1 Distinguer l'oral de l'écrit?

Sommes-nous plus avancés pour l'énoncé d'un diagnostic sérieux sur la situation lorsque, d'une manière générale, parents, enseignants et employeurs constatent que les jeunes ont "la parole plus facile" ou s'expriment "mieux" qu'avant mais font dans leurs écrits, plus de fautes d'orthographe que la génération précédente. Ce jugement sur la qualité de l'écrit ne tient-il compte que de l'orthographe? Qu'en est-il de la qualité des messages véhiculés? Les énergies investies dans l'enseignement à cet égard n'auraient-elles servi qu'à déplacer les erreurs de l'oral vers l'écrit? Avant

de tirer des conclusions trop hâtives, il conviendrait d'analyser cette "qualité" de l'oral et cette "détérioration" de l'écrit, ce qui n'est pas encore fait véritablement.

1.2.2 Tous ont-ils le minimum requis?

Puisqu'il convient de conclure à la présence chez l'enfant d'aptitudes minimales certaines pour l'apprentissage de sa langue maternelle, certains sont d'avis qu'il suffit de soutenir cet apprentissage par le biais des meilleurs moyens pédagogiques tout en s'attachant à stimuler la motivation de l'élève. Et le reste viendrait par surcroît. Ils oublient peut-être un peu tôt le rôle du maître dans cette histoire car, c'est à lui qu'il revient de choisir, d'adapter, d'employer une méthode et d'entretenir constamment la motivation de l'élève. Et si tous savent plus ou moins bien parler, écouter, lire et écrire leur langue maternelle, tous n'ont pas la préparation nécessaire pour l'enseigner.

1.2.3 Un bouc émissaire bien connu: le programme-cadre(1)

D'autres tiennent le programme d'enseignement responsable des problèmes d'apprentissage rencontrés par les élèves. Il faut avouer que l'implantation du nouveau programme-cadre de français à l'élémentaire n'a pas eu les effets positifs que ses concepteurs avaient espérés. Dans tout changement mal planifié, ce sont surtout les effets négatifs qui se laissent voir sous forme de résistances marquées. En effet, beaucoup de gens conviennent

---

(1) Programmation d'études des écoles élémentaires, Programme-cadre de français, MEQ, 1969.

que le programme-cadre, pour des raisons encore plus o moins claires, a été lancé à la hâte, sans expérimentation complète, sans préparation convenable et sensibilisation adéquate des enseignants, sans le support méthodologique espéré, et sans avoir été "attendu" ou "désiré" par le milieu scolaire. Quelques personnes admettent que l'on pense autrement, qu'on soutienne la thèse d'une urgente nécessité de changement dans ce domaine à cette époque du lancement du programme-cadre. Elles admettent également que le programme-cadre de français ne soit pas l'unique cause d'une "possible détérioration" de la langue au Québec puisqu'elles constatent comme nous tous certaines carences évidentes dans la langue de récents diplômés de nos universités, eux-mêmes nullement touchés par ces nouveaux programmes d'enseignement pour l'élémentaire et le secondaire.

1.2.4 Opposition au changement

Dans le but de fournir des explications pour le peu de succès obtenu avec les nouveaux programmes et les nouvelles méthodes d'enseignement de la langue, certains font appel à l'histoire. Ils affirment que cette science démontre clairement la tendance de tous les peuples à la conservation des valeurs sûres et à la résistance au changement. Encouragés par les pouvoirs publics et religieux, les Québécois se sont, comme les autres, façonné des us et des coutumes. Ils ont été invités au plus profond respect des traditions ne cherchant à s'appuyer que sur des valeurs sûres, c'est-à-dire celles qui, ayant subi l'épreuve du temps, se voient conférer un gage de quasi-éternité. Pour eux, il n'y a donc pas lieu de s'étonner des réticences profondes de l'ensemble de la population face à toute nouveauté comme il ne faut pas se surprendre que l'inquiétude qu'elle suscite impose en moult occasions le mouvement "rétro".

1.2.5 Un enseignement-rétro

Le phénomène est visible lorsqu'il s'agit de l'enseignement du français, langue maternelle. L'absence de préparation et de motivation, les heurts et les tâtonnements rencontrés dans l'application du nouveau programme ont incité beaucoup de maîtres à lancer par-dessus bord cette capricieuse innovation nommée programme-cadre pour reprendre bien en main des méthodes éprouvées avec résultats mesurables. N'est-ce pas ce que réclament également plusieurs parents en paroles et en faits? En paroles, cela s'entend: "Que l'on revienne à l'enseignement systématique de la grammaire! Que pour corriger une orthographe "déficiente" chez les enfants, on revienne à la dictée! ..." Et dans les faits, il n'y a pas meilleure façon de le montrer que de signaler la désertion du secteur public pour le secteur privé reconnu pour sa longue tradition d'efforts en ce domaine. Priorités aux valeurs sûres.

1.2.6 Les média d'information

La presse est-elle en partie responsable de ce climat d'inquiétude dans lequel baigne (et se complaît?) la population francophone du Québec pour ce qui est de la langue? D'aucuns sont enclins à le croire. Il est sûrement une inquiétude légitime pour ce petit peuple de moins de six millions de personnes entouré d'éléments anglophones. Et rendre conscient d'un danger ne doit surtout pas comporter d'effets démoralisateurs car, si tel est le cas, la démobilisation des combattants a tôt fait de conduire à la cession rapide des positions occupées. A quoi riment donc ce noir narcissisme, cette quasi-psychose collective entretenue par les média rapportant de façon toujours éclatante les propos de pseudo-experts, les conclusions d'enquêtes-maison peu rigoureuses surtout lorsqu'il s'agit de l'enseignement? Peu d'études sérieuses

ont été menées à terme sur l'enseignement du français langue maternelle au Québec et une très valable, nous semble-t-il, celle de M. Claude Langevin (1), n'a malheureusement pas dépassé le stade de la présentation à la Commission Gendron.

Que les média soient vigilants, qu'ils attachent le grelot, qu'ils sonnent l'alarme au moment opportun, d'accord. Mais la surprise est grande lorsqu'ils s'avisent de sonner le tocsin alors que, malgré les maladresses, plusieurs s'affairent à redresser la situation.

1.2.7 Langue et société

Certains comparent la langue à la société et, ils constatent qu'à l'exemple de cette dernière, la langue ne s'avère pas fixe et établie dans l'ensemble de ses composantes une fois pour toutes. Elle se transforme et évolue sans cesse pour répondre toujours plus adéquatement aux besoins de ses usagers. Il n'y a pas de jugement de valeur dans cette affirmation car on ne tente pas de faire équivaloir évolution d'une langue à corruption ou amélioration. Que veut dire "pureté" pour une langue? Doit-on préférer, esthétiquement parlant, l'ancien au nouveau français, la langue de Louis XIV à celle de l'actuel Président de la République? Peut-on imposer le langage de "Doulce France" aux Québécois, celui du Montréalais au Beauceron, celui du Lévisien au Madelinot? Il s'agit, pour eux, de questions oiseuses à réserver aux intellectuels en quête de problèmes. La langue est d'abord un outil et l'important n'est pas que cet outil soit beau mais bon.

---

(1) L'Ecole francophone et l'enseignement du français langue maternelle au Québec, Rapport présenté à la Commission Gendron, décembre 1972.

1.2.8 Un autre accusé

Parce qu'elle a proposé d'ouvrir à tous les portes des institutions du savoir, la Commission Parent est souvent accusée d'être à l'origine de ce que certains considèrent comme une détérioration grave de la langue française au Québec. Pour eux, la démocratisation de l'enseignement exerce une influence directe sur des standards de qualité, sur des seuils de performance nettement inférieurs à ce qu'ils étaient. Est-il évident que pour rendre le savoir accessible à tous il faille niveler par le bas? En ce qui concerne la langue maternelle, aurait-on choisi délibérément pour les élèves actuels de réduire les exigences sous prétexte qu'il était impossible d'obtenir de meilleurs résultats? Pourtant, quand en 1960, le Frère Untel a poussé son cri d'alarme, la Commission Parent n'avait pas encore produit son rapport. Comment soutenir qu'il n'y ait que l'école ou l'enseignement qui doive écoper dans cette histoire?

1.2.9 Le discours de l'Etat

Dans toutes les sociétés pluralistes, le problème des langues n'échappe pas au pouvoir politique. Il semble bien qu'ici, au Québec, sous ce rapport, des questions n'aient pas encore obtenu de réponses, des problèmes n'aient pas encore trouvé de solutions. Pour certains analystes de la situation de la langue au Québec, la confusion est souvent grande au palier politique: ils nous signalent le manque de clarté du discours de l'Etat en cette matière. Une confusion délibérée? Explicable par le sentiment populaire qui admet que le français soit important mais avoue que l'anglais est essentiel? En alignant les gestes politiques de nos gouvernants ces dix dernières années, les orientations données au ministère de l'Education, obtiendrions-nous infirmation ou confirmation de ce jugement posé sur le discours de l'Etat?

1.3 Objectifs de l'étude

Le sujet est d'une importance telle qu'il convient de vérifier dans une approche existentielle le réalisme des diverses positions sur la question. La situation est-elle pire? meilleure? ou tout simplement égale à ce qu'elle était? A-t-on raison de se plaindre? Quoi souhaiter et de qui l'attendre? Y a-t-il moyen de mesurer l'incohérence des attentes et des moyens mis en oeuvre?

La Commission de l'enseignement élémentaire considère de son devoir de procéder à l'étude de cette question dans l'espoir de faire un peu de lumière sur la situation du français langue maternelle au niveau qui la concerne et d'apporter des éléments de solution aux problèmes rencontrés.

1.4 Limites de l'étude

Le présent rapport n'est pas le produit d'une étude exhaustive de la question. C'est sciemment qu'il élimine toute comparaison avec d'autres langues ou d'autres pays. Il est plutôt constitué des avis des diverses personnes interrogées sur le sujet (groupes d'enseignants, de parents, de principaux d'école, de conseillers pédagogiques, d'agents de développement pédagogique, d'universitaires et d'autres spécialistes). A cela s'ajoutent les observations et commentaires des membres de la Commission. Le rapport dégage enfin, pour le bénéfice des intéressés, certains besoins exprimés, jugés prioritaires, qui peuvent se retrouver énoncés sous forme de recommandations.

2. CONSIDERATIONS GENERALES

La description de la situation actuelle en ce qui concerne l'enseignement du français langue maternelle, à l'élémentaire nous semble devoir être précédée de certaines considérations d'ordre général.

2.1 Importance de la langue

Nul ne saurait nier l'importance de la langue, à la fois comme moyen de communication et comme outil indispensable pour l'apprentissage de toute connaissance. Nul, non plus, ne saurait nier l'importance du rôle de l'école dans l'apprentissage de la langue. Ce qui est difficile, cependant, c'est de trouver comment articuler le rôle de l'école par rapport à l'apprentissage de la langue.

2.1.1 Outil de communication

Pour la plupart des gens, sans doute, le partage d'une même langue, du même code linguistique par un groupe de personnes leur permet de communiquer entre elles. Là est la priorité. Abondant dans le même sens, le programme-cadre de français affirme (1):

> *"En classe de français, les écoliers sont placés en situation de communiquer au sein d'un groupe de travail ou avec l'extérieur. Les observations d'ordre général le disent bien. "Il appartient à l'école de placer l'enfant dans les conditions où, naturellement, on parle et on écrit, où, naturellement, on écoute et on lit...". Le contenu linguistique et le bon usage sont importants, mais ils sont accessoires par rapport à l'expression et à la compréhension".*

2.1.2 Véhicule de la culture

La langue n'est pas seulement le véhicule de la pensée, elle est également celui de la culture

(1) Voir Programmation d'études des écoles élémentaires, Programme-cadre de français, MEQ, 1969, Plan d'études, introduction.

d'un peuple. Soulignant l'importance de la langue maternelle sous ce rapport, le programme-cadre de français affirme (1):

> *"La langue maternelle est aussi un des moyens de transmission de la culture. Apprendre une langue, c'est s'intégrer à une culture; c'est découvrir le monde, celui des choses, des gens et des idées, en le nommant."*

Il y a plus de trois siècles que le vocabulaire français traduit les réalités québécoises, et il est encore apte à le faire. *"Les gens de mon pays, ce sont gens de parole, et gens de causerie"(2)* et, si la société québécoise et ses diverses composantes subissent quelques transformations, ils sauront bien trouver les mots pour le dire.

2.1.3 Fondement de la connaissance

On connaît les choses en les nommant. *"Nommer, c'est découvrir, découvrir c'est nommer"(3)* . En ce sens, rien ne se connaît sans la maîtrise plus ou moins parfaite d'une langue et de son fonctionnement. La possession de la langue maternelle se trouve donc prérequise à toute démarche logique d'un individu vers les autres disciplines du savoir. Plus encore, affirme le programme-cadre de français (4),

> *"Elle accélère la croissance de l'intelligence et permet d'établir des relations*

(1) Voir Programme-cadre de français, Importance de la langue maternelle à l'école élémentaire.

(2) Gilles Vigneault dixit.

(3) Voir Programme-cadre de français, Importance de la langue maternelle à l'école élémentaire.

(4) Ibidem

entre les notions acquises et les notions nouvelles. Elle devient pour ainsi dire le creuset de la personnalité où se fondent les multiples expériences humaines".

2.2 Le rôle de l'école

2.2.1 Avant et après l'école

Il faut convenir rapidement que, lorsqu'il s'agit de la connaissance et de l'apprentissage de la langue maternelle, l'école joue un rôle bien circonscrit. Au moment où elle reçoit l'enfant, il connaît déjà suffisamment la langue et ses mécanismes pour s'en servir dans ses communications orales avec son entourage.

A partir de ce que l'enfant sait déjà, l'école se doit de continuer l'apprentissage de la langue en tenant compte des catactéristiques individuelles de chaque élève et du milieu d'où chacun est issu.

Chacun des niveaux d'enseignement est ainsi tenu de prendre l'élève là où il est rendu, plutôt que de prendre comme point de départ théorique ce qu'il devrait savoir.

2.2.2 L'école élémentaire

Comme on vient de le voir, l'école élémentaire hérite d'une clientèle déjà plus ou moins en possession de certaines habiletés linguistiques. Et c'est de là qu'elle doit partir puisqu'il est impensable qu'elle cherche à faire table rase du connu de l'enfant. Il lui importe donc, de réaliser l'extrême importance de son rôle à ce stade du développement de l'enfant et d'utiliser toutes les ressources internes disponibles. Les enfants arrivent à l'école élémentaire avec un grand désir

d'apprendre, de réaliser des choses, avec un enthousiasme tel qu'une très grande participation des parents est assurément favorisée. C'est le temps idéal pour faire prendre conscience à l'enfant de l'importance de sa langue maternelle et pour la lui faire aimer.

D'autre part, l'école élémentaire a pour rôle de développer les habiletés linguistiques de l'enfant, en multipliant les mises en situation pour le savoir lire et le savoir écrire, le savoir écouter et le savoir parler. Il convient cependant d'être réaliste dans les attentes. On ne peut espérer que l'élève qui termine son cours élémentaire ait la pleine maîtrise des quatre savoirs. Le cours secondaire doit poursuivre ce rôle d'assistance à l'élève qui construit son langage.

Il faut penser enfin que si l'enfant a plusieurs autres disciplines à son programme d'études, c'est en français qu'il est appelé à y travailler. Les leçons comme les séances de travail individuel peuvent constituer autant d'occasions de parfaire le développement de ses habiletés linguistiques. S'il réussit un problème écrit de mathématique, il passe avec succès une épreuve de savoir lire. Quand il présente, oralement ou par écrit, un rapport de recherches en sciences naturelles, il est soumis à un exercice de savoir parler ou de savoir écrire. Lorsqu'il essaie de comprendre le message que l'autre véhicule dans ses propos, il s'exerce à savoir écouter.

2.2.3 D'autres intervenants

L'école n'est pas le seul endroit où s'éduque un enfant. L'école "parallèle" joue également un grand rôle, surtout en ce qui a trait à l'apprentissage de la langue maternelle où chaque situation, langue de la maison, des amis, de certaines émissions télévisées, remettent en cause les savoirs ou les apprentissages déjà faits à l'école.

Hélas, cette école parallèle n'assure pas toujours une fonction bien articulée avec celle de l'école. C'est pourquoi l'école se doit d'agir, non seulement sur l'enfant, mais aussi sur les autres intervenants en éducation afin d'assurer un leadership au plan de la qualité. L'école n'est-elle pas un endroit privilégié d'apprentissage et, comme telle, ne doit-elle pas tenter d'imprimer cette marque de qualité à tous les agents intervenant sur l'enfant?

3. DESCRIPTION DE LA SITUATION

3.1 Les perceptions des divers groupes rencontrés

Afin de brosser un tableau le plus nuancé possible de la réalité, c'est-à-dire, de l'état de la langue maternelle à l'élémentaire et de son enseignement, rappelons que les membres de la Commission sont allés rencontrer des élèves, des parents, des enseignants et des principaux dans leur milieu, l'école (1). Ils ont aussi obtenu des entrevues avec divers spécialistes de l'enseignement du français, langue maternelle, conseillers pédagogiques, agents de développement pédagogique et autres(2). Nous tenterons de transposer ici fidèlement les données les plus significatives recueillies lors de nos échanges avec ces groupes.

3.1.1 Les élèves

Dans les classes où l'on sait les intéresser tout

(1) Remarque:

Dix écoles visitées en 1975-76 nous permettent d'évaluer à près de 250 le nombre d'enseignants rencontrés et à près de 200 le nombre de parents interrogés. Ajoutons à cela des expériences personnelles des membres de la Commission à l'oeuvre dans le monde scolaire.

(2) 10 conseillers pédagogiques, 3 ADP, 2 autres spécialistes.

en répondant à leurs besoins, les leçons de français suscitent l'enthousiasme des enfants.

Ils semblent aimer s'exprimer, verbaliser, et se montrent souvent fiers de leurs écrits personnels et de leurs réalisations. Ils se révèlent enfin plus sensibles à l'approche, à la manière qu'au contenu lui-même, et c'est une concession plus que normale à leur faire à cet âge. Nos visites nous ont permis de constater qu'à la maternelle, au 1er cycle et au 2e cycle de l'élémentaire, la créativité des enfants, lorsque l'environnement scolaire le permet, est presque sans limites: textes libres, pièces de théâtre, théâtres de marionnettes, bandes dessinées, recherches structurées, causeries, journaux de classe, plans de travail, autant de réalisations dans lesquelles se plaisent et réussissent des enfants de l'élémentaire.

3.1.2 Les parents

Face à la situation actuelle, les parents d'élèves de l'élémentaire se plaignent du sort fait à la lecture et au français écrit. C'est surtout de ce groupe que nous sont venues des manifestations d'inquiétude mais, par contre, les parents se réjouissent du fait que les enfants semblent moins craintifs face à l'école; bien plus, les élèves paraissent heureux parce qu'ils aiment l'école.

Les parents participent de plus en plus à la vie de l'école, et aimeraient faire davantage s'ils recevaient plus d'information, spécialement en ce qui a trait à l'enseignement du français,langue maternelle. Le taux de présence des parents à nos demandes de rencontre a été plus que satisfaisant. Aussi avons-nous remarqué qu'ils n'ont pas peur de s'exprimer, tout en se gardant d'empiéter sur le domaine professionnel dévolu aux enseignants en qui ils manifestent beaucoup de confiance.

3.1.3 Les enseignants

Chez les enseignants, les avis sont beaucoup plus partagés que chez les parents. Certains trouvent effectivement que le français se détériore, d'autres s'avouent satisfaits du rendement des enfants. De façon générale, les professeurs déplorent l'existence de groupes d'élèves trop nombreux; ils estiment l'instrumentation déficiente et manquent de temps pour coordonner leur action en vue de l'amélioration du français à l'école.

Plusieurs sont conscients de l'absence d'une approche pédagogique éprouvée pour l'enseignement de la langue orale. Pour la lecture et l'écriture comme pour les autres matières, les enseignants regrettent l'instauration du système de promotion automatique non seulement parce que cela leur enlève un moyen de pression qui se révélait efficace mais aussi parce que, de cette manière, les carences constatées ne sont jamais comblées et le rattrapage devient impossible.

L'enseignant ne semble pas avoir beaucoup à dire dans le choix des méthodes ou du matériel d'enseignement. On constate aussi que, chez les enseignants, deux tendances se rencontrent: celle de l'enseignant "animateur" qui guide l'enfant dans ses apprentissages et celle de l'enseignant "magister" qui dispense des connaissances.

En ce qui concerne les cours de formation et de perfectionnement, le jugement des maîtres est peu flatteur. Peu centrés, semble-t-il, autour d'un apprentissage de "savoir faire" ou de "faire faire", ces cours ne leur servent pratiquement pas. Malgré le peu d'aide reçue de ce côté, certains disent s'en tirer avec des expériences innovatrices qui s'avèrent concluantes. Aussi ces derniers et d'autres encore apprécieraient-ils qu'à l'intérieur de programmes de perfectionnement on les incite à concevoir et à réaliser des expériences nouvelles dans les écoles élémentaires en collaboration avec les professeurs d'université.

3.1.4 Les principaux

Les principaux étaient rencontrés individuellement, sans la présence des maîtres ni celle des parents. L'approche de ce côté risquait donc d'être plus théorique.

Dans l'ensemble, les principaux rencontrés se déclarent sensibilisés à ce problème de l'enseignement du français, langue maternelle. Ils tentent d'accorder une attention prioritaire à ce sujet dans la mesure où les tâches administratives qui leur incombent leur laissent du temps pour assumer le leadership pédagogique qui leur échoit normalement. Ils ont le souci de voir les élèves faire usage d'un langage correct et soutiennent, à l'occasion et suivant leurs moyens, l'action des enseignants. Les principaux ne dédaignent pas l'innovation pédagogique en ce domaine de la part de leur personnel enseignant. Bien au contraire ils avouent la susciter et la soutenir dans la mesure du possible.

3.1.5 Les conseillers pédagogiques

Pour ces responsables pédagogiques au niveau des commissions scolaires, la situation du français n'a pas évolué dans un sens plus que dans l'autre. Il faut constater à regret la dramatique inefficacité des moyens mis en oeuvre depuis plus de cinq ans et surtout de l'énergie dépensée pour améliorer la situation. Il est encore trop tôt cependant pour évaluer l'impact des investissements consentis dans le Plan de perfectionnement des maîtres en français (PPMF).

Par contre, les succès s'entrevoient chez ceux qui n'attendent pas tout de l'Etat ou des commissions scolaires mais entreprennent avec le support du milieu les actions pédagogiques appropriées aux besoins de leur clientèle. Pour eux, la solution n'est certainement pas dans un retour inconditionnel aux méthodes traditionnelles mais plutôt dans

la sélection adéquate de moyens nouveaux et mieux adaptés aux découvertes récentes sur le développement de l'enfant.

Pour eux encore, la méthode n'est pas tout: l'esprit de celui qui s'en sert et la qualité de son français écrit et parlé doivent y être pour beaucoup. Ils s'attendent donc à ce que le travail de sensibilisation qu'ils effectuent auprès des enseignants porte bientôt les fruits attendus dans la mesure où on leur accordera plus facilement des temps de rencontre avec eux. C'est au niveau de l'école, selon eux, qu'il est urgent d'investir des ressources humaines additionnelles.

Pour certains, enfin, le territoire à couvrir est très vaste et une moins grande efficacité de leur travail serait imputable à la grande part de temps accordée aux voyages. Quant au nombre d'enseignants à animer, il est souvent trop grand pour espérer suivre attentivement les expériences pédagogiques de toutes les écoles.

3.1.6 Les agents de développement pédagogique

A cause de leur position dans le système scolaire, c'est-à-dire entre le Ministère et les commissions scolaires, et de la connaissance assez approfondie du territoire où ils oeuvrent, il paraissait important de connaître le point de vue de quelques-uns d'entre eux sur la situation du français à l'élémentaire. Les ADP rencontrés ont sur les choses une vision assez semblable à celle du groupe précédent.

Le malaise qu'ils perçoivent ne réside pas tant dans un rendement déficient des enfants ou des maîtres mais plutôt dans la futilité des moyens mis en oeuvre pour répondre aux vrais besoins et améliorer la situation.

La période d'expression libre qu'ont traversée certaines écoles dernièrement était une étape inévitable après le long règne du silence obligatoire

comme règle d'or de tout apprentissage. Celle-ci a amené de la spontanéité chez les élèves, plus d'aisance de leur part dans les situations de communication. Et si le souci de correction semble avoir été quelque peu négligé, il ne faut pas revenir à d'anciennes méthodes chargées de valeur corrective mais peu soucieuses des points positifs des travaux d'élèves. D'ailleurs, le mélange de neuf et de vieux est souvent à l'origine d'une instrumentation jugée déficiente. Il importe plutôt de faire une juste évaluation du malaise que tout le monde dénonce et que personne ne réussit à décrire pour rechercher un mode de restructuration souple de l'enseignement du français adapté aux besoins de chaque classe.

En ce qui concerne leur propre travail, les ADP constatent enfin que leur mandat manque de clarté et qu'il comporte une brièveté telle que leur efficacité s'en trouve réduite considérablement.

3.1.7 Autres spécialistes de la question

Ils sont de ceux qui réfléchissent, inventent, suggèrent. Qu'ils soient à l'université ou au Ministère, ils n'ont qu'un pouvoir de persuasion pour inciter les responsables à donner les coups de barre, à opérer les transformations fondamentales qu'ils ont identifiées comme prérequises à toute amélioration d'une situation car, aucune guérison véritable n'est superficielle. On les nomme experts ou conseillers, et on se plaît à les entendre à travers de volumineux rapports. Quelques praticiens isolés mais bien éveillés se laissent parfois séduire par un modèle théorique intéressant et opèrent avec profit les changements d'attitudes proposés comme les expériences pratiques suggérées. Rien ne se perd donc tout à fait...

Pour eux, les symptômes du malaise décelé dans l'enseignement du français au Québec il y a quinze ans sont encore les mêmes: superficiellement, les difficultés de lecture et d'écriture des élèves

mais plus profondément, l'absence de recherches appliquées à cette question, l'inexistence de modèle d'enseignement de la langue française du Québec et une formation des maîtres trop étrangère à l'apprentissage d'un "savoir-faire" et d'un "savoir-faire-faire". Et ils ne penchent pas plus que les précédents vers le maintien des méthodes traditionnelles car ils sont d'avis que la solution réside plutôt dans une approche pédagogique fondamentalement renouvelée.

Ces experts sont favorables à la mise en place de plans de développement de la langue française au Québec. Pour autant qu'on saura les fonder sur des options pédagogiques claires et défendables lorsqu'il s'agira de confier le premier rôle à l'école, pour autant que les conditions d'implantation et d'opération déterminées par les concepteurs de ces plans seront respectées, pour autant qu'ils ne seront pas sujets à rappel ou à amputation dès les premiers soubresauts économiques, ces plans de développement du français au Québec risquent d'afficher de très bons résultats.

3.2 Les constatations de la Commission

3.2.1 Evolution historique

Les situations s'expliquent très souvent en faisant intervenir l'histoire. De façon logique, ce que l'on vit aujourd'hui, c'est hier qui nous y a conduits; ce qu'on vivra demain, c'est aujourd'hui qu'on le prépare. La langue française au Québec est donc tributaire de l'évolution de la société québécoise. Si nous avons bien fait la lecture des trente dernières années, voici ce que nous y avons trouvé.

3.2.1.1 Période de grande stabilité

De la fin de la dernière guerre jusqu'aux années 60, on peut dire que le Québec a vécu une période d'une assez grande stabilité, et la langue des francophones avec lui. Comme dans toute société, on y retrouvait la langue des gens instruits et celle des autres. La scolarisation de la population allait lentement grandissant mais la pédagogie ne faisait que relativement peu de progrès.

Par gêne ou par peur, la majorité des québécois francophones ne parlaient pas mais écoutaient beaucoup, et avec admiration ceux qui "parlaient bien". Quand ils se risquaient à ouvrir la bouche pour parler, ils laissaient paraître leur peu d'instruction et une langue atrophiée par un long silence. Et on lança des campagnes de "bon parler français". Et on leur signifia qu'ils avaient un langage "petit nègre" et que cela dépréciait la société québécoise. Et on leur recommanda d'apprendre à parler ou de se taire. Et on lança la pierre dans le jardin de l'Etat qui s'empressa d'ouvrir rapidement toutes grandes les portes des écoles. Les maîtres eurent pour mandat d'apprendre enfin aux francophones leur langue maternelle. Mais comment faire?

3.2.1.2 Période d'expression libre

Pendant que la majorité des praticiens continuaient d'obtenir les mêmes résultats avec le vieux programme, certains autres, que le Ministère avait recrutés, se mettaient résolument à la tâche et accouchaient du programme-cadre qu'on lança avec précipitation, sans lui avoir imposé le rodage nécessaire à l'intérieur de classes expérimentales, comme le souhaitaient ses concepteurs, et sans avoir fourni aux maîtres une préparation adéquate et une motivation suffisante.

Les maîtres réapprirent que l'enfant apportait à l'école son "bagage culturel" et que cela pouvait servir de base à son apprentissage de la langue maternelle, au développement de ses habiletés linguistiques. Il fallait pour cela que l'enfant s'exprimât. Ce qu'on l'invita à faire oralement et par écrit. La spontanéité que les élèves acquéraient petit à petit engendrait les histoires les plus imaginatives, les récits les plus étonnants, mais des discours et des écrits grammaticalement et syntaxiquement incorrects. Lorsque ces classes étaient bien menées, elles répondaient au grand besoin de l'enfant de s'exprimer de toutes les manières possibles. Mais comment, quand, pourquoi intervenir avec un enseignement correctif? L'enfant construit sa langue et l'enseignant n'en connaît malheureusement pas toujours le processus, les divers stades du développement.

3.2.1.3 Equilibre à trouver

On recherche aujourd'hui une structuration nouvelle de l'enseignement du français, langue maternelle. Ce sont les divers stades du développement de la langue maternelle chez l'enfant qu'il faut de toute urgence s'attacher à connaître. On pourra déterminer ensuite la spécificité du rôle propre de l'école élémentaire en termes de développement des habiletés linguistiques de l'élève. Et comme la maîtrise d'une langue s'acquiert avec l'usage, on saura mieux ajuster les mécanismes de l'apprentissage au cheminement de l'élève et faciliter son progrès dans les "savoirs parler, écouter, lire et écrire". On saura mieux ce qui est exigible à chaque étape de l'élémentaire. La norme du français correct est importante mais il conviendra de trouver un juste équilibre entre l'insistance sur l'écrit et l'insistance sur l'oral, entre l'expression libre et le mutisme. C'est là une tâche qui appartient en propre aux concepteurs de programme et aux enseignants.

3.2.2 Des efforts de toutes parts...

3.2.2.1 Les gouvernements

Il semble qu'on n'ait jamais mis autant de soins qu'aujourd'hui pour la préservation et la qualité de la langue française. Une assez récente mesure législative canadienne lui a fait une place dans l'ensemble du pays. La Commission Gendron a recommandé que le français devienne la seule langue officielle au Québec, ce que la loi 22 a effectivement décrété. Dans le but de donner plus de pouvoirs à l'Office de la langue française, le gouvernement québécois en a fait une Régie d'Etat. Les récentes réalisations ont sûrement eu pour effet de rendre la population québécoise francophone mieux informée et plus sensibilisée à la survie et à la qualité de sa langue. Mais est-ce là tout ce qu'il y avait à faire de ce côté? N'y a-t-il pas d'autres initiatives gouvernementales à espérer pour une amélioration de la qualité de la langue des francophones? C'est probable.

3.2.2.2 Le ministère de l'Education du Québec

Dans le monde scolaire, le ministère de l'Education a consenti et consent encore des efforts certains qui se traduisent par la mise sur pied de structures, l'engagement de personnel spécialisé, la formation de groupes de recherche et l'élaboration de nouveaux programmes d'études. Nous ne disons pas que tout y est le plus cohérent et qu'on obtient tous les succès escomptés mais nous sommes en mesure d'apprécier certains résultats concrets comme le programme-cadre, le P.P.M.F. (1), le C.R.E.F. (2), et le travail des agents de développement pédagogique.

---

(1) Plan de perfectionnement des maîtres de français.

(2) Centre de recherche en enseignement du français.

3.2.2.3 Les commissions scolaires

Plusieurs commissions scolaires ont jugé bon d'inscrire l'enseignement du français au nombre de leurs priorités, ont mis ou mettront en marche des plans spéciaux de développement de la pédagogie en cette matière en continuité directe avec des sondages chargés de révéler les principaux points à améliorer, ces plans étant, comme il se doit, répartis sur plusieurs années (1). D'autres, la C.E.C.M. par exemple, ont déployé beaucoup d'énergie dans la préparation d'un programme institutionnel et conservent à leur service, un ou plusieurs conseillers pédagogiques chargés de provoquer le milieu enseignant à la réflexion, à l'évaluation et à l'innovation pédagogique. Les difficultés majeures vécues dans les relations de travail en milieu scolaire, cette année, n'ont certes pas permis aux élèves de retirer tous les bénéfices des énergies déployées à ces divers paliers.

3.2.2.4 Les enseignants

Les enseignants de l'élémentaire, regroupés au sein de l'A.Q.P.F. (2) ou individuellement, font aussi leur effort en ce domaine depuis longtemps. Alors que l'on tentait de les mieux outiller (programmes, audio-visuel, etc...), un grand nombre d'entre eux prenait l'initiative de s'inscrire à des cours de recyclage et de perfectionnement en français. Malheureusement, beaucoup avouaient , au retour, avoir fait d'énormes progrès dans la connaissance de la langue elle-même, mais aucun pas en avant en didactique. Pour enseigner le français, il est vrai qu'il faut connaître le français mais il faut aussi connaître les élèves, comment ils réagissent à l'apprentissage de la langue maternelle à tel âge et comment on peut leur apprendre

---

(1) A titre d'exemple: La Commission scolaire de Saint-Jérôme.

(2) Association québécoise des professeurs de français.

à développer telles habiletés linguistiques... Comment se fait-il que les facultés des sciences de l'éducation de nos universités ne possèdent pas plus de didacticiens et continuent d'inscrire les maîtres en exercice à de nombreux cours de linguistique et de littérature? Quelle aide de l'ordre du "savoir faire" vont-ils puiser là pour améliorer leur enseignement au niveau élémentaire? Des réajustements s'imposent de ce côté.

2.2.2.5 Les élèves

Conscient jusqu'à un certain point de ses lacunes linguistiques, l'élève de l'élémentaire, lorsqu'intelligemment motivé, consent lui aussi son effort pour améliorer son "parler" et son "écrire", son "écoute" et sa "lecture". Il faut le voir mettre beaucoup d'intérêt dans la rédaction d'un rapport de recherches, d'un scénario, d'un projet d'activité, dans le compte rendu verbal d'une activité, dans la compréhension d'un texte écrit, dans la lecture à haute voix. Lorsque l'école et le milieu familial et social soutiennent son effort, les progrès sont étonnamment faciles et rapides.

3.2.3 Place à l'innovation pédagogique

Il n'y a pas beaucoup de choses fixées une fois pour toutes dans la vie de l'homme: la pédagogie peut-être encore moins qu'une autre. Aussi ne doit-on pas se reposer sur la tradition dans l'enseignement lorsque les contenus et les individus eux-mêmes changent constamment. Ne sont-ce pas là, avec le maître, les éléments fondamentaux de l'activité pédagogique? Comment le maître pourrait-il ignorer les nouvelles composantes d'un contenu? Comment pourrait-il exercer une activité pédagogique valable sans tenir compte des changements profonds ou superficiels, irréversibles ou passagers, chez sa clientèle? L'enseignement traditionnel

doit céder la place à l'innovation pédagogique, véritable pierre d'assise de l'école nouvelle (ou renouvelée).

Là où on remarque l'innovation pédagogique, l'école devient un milieu de vie agréable, qui assure la continuité avec le vécu quotidien en l'assumant pleinement.

En ce qui a trait plus particulièrement à l'enseignement du français, langue maternelle, les expériences nous apparaissent suffisamment nombreuses pour que la preuve en soit faite. Quelques-unes ont été rassemblées dans un recueil posant un "Diagnostic sur l'innovation dans l'enseignement élémentaire québécois"(1). D'autres sont livrées isolément aux lecteurs des diverses revues éditées par le MEQ. Enfin, nous ne pouvons que nous montrer heureux de la récente initiative du ministère de l'Education qui a mis sur pied le projet I.A.D.I., c'est-à-dire Inventaire et Analyse des Innovations Pédagogiques. Cette liste des innovations et l'analyse détaillée de certaines d'entre elles permettront à tous de constater qu'il se réalise beaucoup de choses, et inspireront chez des enseignants timides des solutions pédagogiques nouvelles, à la condition bien sûr que la distribution en soit bien assurée.

4. ATTENTES ET BESOINS

Nos échanges avec les divers groupes ou personnes mentionnés plus haut ont permis de faire ressortir certains besoins, certaines attentes, en rapport avec l'enseignement du français, langue maternelle.

4.1 Des élèves

Même s'ils n'en ont pas toujours pleinement conscience, même s'ils ne peuvent clairement les exprimer, les

(1) MEQ, DGEES, Québec, mars 1974.

élèves de l'élémentaire n'en espèrent pas moins que l'école comble leurs attentes.

4.1.1 Maîtrise progressive des quatre savoirs

Nul doute que l'enfant fréquente l'école en vue d'apprendre, de savoir. Il convient donc qu'en ce qui regarde la langue maternelle, l'école lui permette de faire plus intime connaissance avec la dimension auditive (parler-écouter) d'un code linguistique qu'il manipule déjà avec plus ou moins d'aisance. De plus, simultanément, aux moments les plus propices et de la manière la plus appropriée, l'élève a besoin de prendre contact avec la dimension visuelle (lire-écrire) de la langue afin de développer des habiletés sous ce rapport et des attitudes positives qui lui donneront le goût d'utiliser les mécanismes acquis. Tout en admettant que le cours élémentaire n'est pas terminal et qu'il est difficile de déterminer avec précision ce qui peut être appris, connu et assimilé par l'élève moyen à chaque étape du cours, il n'en demeure pas moins que l'école a pour rôle de faciliter à chacun l'acquisition progressive de la maîtrise de sa langue maternelle. Avec des notions claires dans sa langue maternelle, un goût pour l'expression et la communication, c'est un enfant créateur que l'école façonnera. Si l'école élémentaire ne joue pas ce rôle fondamental, c'est l'accès de l'élève aux autres champs du savoir qui s'en trouve gravement sinon irrémédiablement compromis.

4.1.2 Une pédagogie adaptée et liée à sa vie

L'école qu'on connaît ne peut probablement pas être comptée comme un milieu naturel pour l'enfant. Les locaux offrent souvent un aspect rébarbatif. Sa liberté de mouvement est grandement conditionnée, et il se trouve très souvent séparé de ses amis véritables. Malgré ces conditions qui

lui sont faites, l'enfant conserve une soif insatiable de connaître et l'environnement éducatif de même que la bonne relation maître-élève sont des atouts indispensables entre les mains du maître. Des activités d'apprentissage significatives, liées au vécu de l'enfant, à son milieu, sont des points de mire pour créer un environnement éducatif valable. De plus, une bonne relation maître-élève favorise le rôle de guide du maître dans toute démarche créatrice de l'élève.

Puisque l'usage de la langue est le meilleur moyen pour son apprentissage, une pédagogie qui suscite l'intérêt, la participation à des activités individuelles ou collectives, qui fait appel aux talents multiples et aux processus mentaux, et qui porte attention à chaque élève, à son rythme et à son style d'apprentissage, possède toutes les chances de réussir.

4.1.3 Un passage maternelle-élémentaire-secondaire facilité

L'école élémentaire fait suite aux classes maternelles et débouche sur le cours secondaire. Pour que l'élève effectue ces passages "sans heurts", il convient que toute intervention pédagogique en première élémentaire comme en première secondaire soit adaptée aux nouveaux arrivants. En langue maternelle comme en toute autre discipline, il importe que le programme prenne comme point de départ les acquis de l'élève.

Les classes maternelles, l'école élémentaire et l'école secondaire sont tellement différentes au niveau des concepts comme à celui de la réalité qu'on se doit d'accorder une attention toute particulière aux enfants qui vivent ce passage d'un niveau à l'autre. Comment traduire cette attention spéciale? A chaque milieu d'agir en fonction des besoins qu'il aura identifiés, mais il est entendu que des rencontres d'enseignants oeuvrant à chaque bout du "passage" s'avèrent prioritaires à toute action. Les premiers doivent

connaître les élèves qui les quittent et peuvent ainsi les présenter aux seconds qui eux les accueillent. Il est probable que, de cette manière, bien des problèmes d'adaptation scolaire, d'apprentissage ou de relation maître-élève disparaîtraient. D'ici à ce qu'on sache mieux, en termes de structures administratives, rapprocher les niveaux qui nous occupent, il nous semble qu'il appartient aux enseignants d'inventer trucs et mécanismes susceptibles de faciliter le passage des élèves d'un niveau à l'autre, d'un programme d'études à un autre.

4.2 Des parents

Les groupes de parents que la Commission a rencontrés ont été unanimes à affirmer qu'un rôle important leur revient lorsqu'il s'agit de l'éducation des enfants et que tout ne peut sûrement pas être confié à l'école. Même si bien des imprécisions continuent de subsister chez plusieurs quant à la part qu'ils doivent assumer à cet égard, ils estiment essentiel que l'école les informe sur ce que l'enfant vit chez elle, le type d'approche pédagogique qu'elle utilise ainsi que le support pédagogique attendu d'eux. L'enseignement du français langue maternelle paraît au nombre de leurs préoccupations et les progrès des enfants sous ce rapport sont certes conditionnés par le sort que l'on réservera aux attentes exprimées.

4.2.1 Information

Pour que l'on puisse espérer que s'améliore la situation du français, langue maternelle, les parents requièrent d'abord de l'école de l'information sur les programmes et leurs objectifs. Il y a, ne serait-ce que dans le vocabulaire, de sérieuses différences entre les méthodes actuelles et les précédentes et, avant que toute action auprès des enfants soit entreprise par les parents, il importe de constater que les partenaires parlent le même langage, se situent dans la même

approche et partagent les mêmes objectifs spécifiques. Il conviendrait, pour ce faire, que l'on ouvre davantage l'école élémentaire aux parents afin qu'ils y puisent sous toutes sortes de formes, participation aux classes de français, aux activités diverses des enfants, responsabilité partagée de la bibliothèque, courtes sessions d'information, d'animation etc..., l'information qu'ils réclament. Bien informés, ils peuvent constituer des aides précieuses puisqu'ils sont les premiers intéressés aux succès de leurs enfants.

4.2.2 Formation

Les parents sont d'avis qu'ils pourraient offrir une collaboration appréciable à l'école si on leur en fournissait les moyens. Sans prétendre à une activité pédagogique brevetée et vouloir copier le rôle dévolu à l'enseignant, les parents ont le légitime désir de contribuer à soutenir cette activité éducative à l'extérieur de l'école. En jouissant de l'information adéquate concernant les programmes d'études et en disposant de certaines habiletés techniques qui y sont rattachées, nul doute qu'un soutien pédagogique intéressant viendrait épauler les efforts de l'école. Ce ne serait plus cinq heures mais bien dix heures par jour de contact pour l'enfant avec des agents privilégiés de sa formation. Il suffit de penser "action concertée" parents-école.

Suite à l'information adéquate prodiguée aux parents au sujet de l'école et de l'enseignement du français, langue maternelle, les responsables scolaires pourraient bien tenter, dans le cadre de l'éducation aux adultes, de procurer des éléments de formation à ceux qui en réclament et de susciter chez les autres le goût d'en posséder.

4.3 Des enseignants

Les quelques dix groupes d'enseignants rencontrés manifestent un désir évident de participer à l'amélioration

de la situation du français, langue maternelle, chez les élèves de l'élémentaire pourvu que l'on satisfasse à certaines attentes.

4.3.1 Du temps à l'école

Les enseignants de l'élémentaire considèrent que leur tâche à l'école ne leur laisse pas suffisamment de temps pour des rencontres professionnelles de façon à prendre rapidement conscience des lacunes de leur enseignement, à évaluer les tranches de programmes et l'instrumentation, et à coordonner leurs efforts à un même niveau par un sérieux travail d'équipe. Ils croient dans une certaine mesure aux actions isolées mais ils préféreraient une action concertée au niveau de l'école, surtout en ce qui a trait au français, langue maternelle. Faut-il ajouter que l'arrivée des ressources humaines additionnelles à l'élémentaire pourrait peut-être leur permettre de satisfaire ce besoin de temps d'évaluation et de concertation à l'école? En attendant, n'y aurait-il pas lieu, en certains endroits, d'espérer une utilisation plus fructueuse des journées pédagogiques?

4.3.2 Formation

Devant les méthodes nouvelles d'enseignement, bien des enseignants se plaignent de n'avoir pas reçu de formation adéquate. Quelle formation reçoit-on, en effet, à l'université comme préparation immédiate à l'enseignement du français, langue maternelle, à l'élémentaire? Où sont les didacticiens du français, langue maternelle? Combien sont-ils? On ne prend pas pour acquis que tous les francophones peuvent enseigner le français à l'élémentaire mais, parallèlement à une réflexion sur la langue elle-même et la littérature, on n'instruit pas suffisamment le futur maître des diverses étapes du développement des habiletés linguistiques chez l'enfant et des techniques "facilitatrices" qu'il devra mettre en application en classe

de la situation du français, langue maternelle, chez les élèves de l'élémentaire pourvu que l'on satisfasse à certaines attentes.

4.3.1 Du temps à l'école

Les enseignants de l'élémentaire considèrent que leur tâche à l'école ne leur laisse pas suffisamment de temps pour des rencontres professionnelles de façon à prendre rapidement conscience des lacunes de leur enseignement, à évaluer les tranches de programmes et l'instrumentation, et à coordonner leurs efforts à un même niveau par un sérieux travail d'équipe. Ils croient dans une certaine mesure aux actions isolées mais ils préféreraient une action concertée au niveau de l'école, surtout en ce qui a trait au français, langue maternelle. Faut-il ajouter que l'arrivée des ressources humaines additionnelles à l'élémentaire pourrait peut-être leur permettre de satisfaire ce besoin de temps d'évaluation et de concertation à l'école? En attendant, n'y aurait-il pas lieu, en certains endroits, d'espérer une utilisation plus fructueuse des journées pédagogiques?

4.3.2 Formation

Devant les méthodes nouvelles d'enseignement, bien des enseignants se plaignent de n'avoir pas reçu de formation adéquate. Quelle formation reçoit-on, en effet, à l'université comme préparation immédiate à l'enseignement du français, langue maternelle, à l'élémentaire? Où sont les didacticiens du français, langue maternelle? Combien sont-ils? On ne prend pas pour acquis que tous les francophones peuvent enseigner le français à l'élémentaire mais, parallèlement à une réflexion sur la langue elle-même et la littérature, on n'instruit pas suffisamment le futur maître des diverses étapes du développement des habiletés linguistiques chez l'enfant et des techniques "facilitatrices" qu'il devra mettre en application en classe

pour jouer son véritable rôle en ce domaine. Cela nous paraît un besoin légitime des enseignants.

4.3.3 Perfectionnement

Plusieurs parmi les enseignants consultés ont avoué avoir suivi des cours de perfectionnement et être disposés à leur faire les mêmes reproches qu'aux cours de formation. Ils déplorent n'avoir rien appris de l'ordre du "quoi-faire?" et du "quoi-faire-faire?"

Puisque c'est devant de telles questions que les enseignants de l'élémentaire se sentent le plus démunis, nous estimons urgent de tout mettre en oeuvre pour ajuster les programmes de perfectionnement aux besoins de la clientèle. Un programme de perfectionnement qui réponde à ces questions est non seulement utile mais indispensable. Autrement, c'est toute la pédagogie qui s'en trouve diminuée. En attendant, il est toujours possible que, par des séances d'évaluation, des échanges de procédés, des mises à jour continuelles et une curiosité intellectuelle toujours éveillée, des enseignants découvrent des formules toujours plus valables pour l'enseignement du français, langue maternelle. Une conviction profonde de l'importance de progrès en cette matière pourrait les y conduire.

4.3.4 Du soutien

Si tous ceux qui affirment se soucier prioritairement de la situation du français, langue maternelle, chez les enfants de l'élémentaire soutenaient dans la mesure de leurs moyens l'action des enseignants, ces derniers en seraient très heureux. Ils ne sont pas les seuls responsables de la situation actuelle pas plus qu'ils sont les seuls capables d'apporter les correctifs appropriés. L'école par son action joue évidemment un

rôle de premier plan dans cette question et le support de tous les agents d'éducation est nécessaire pour que l'on obtienne enfin les effets souhaités. C'est donc dire que les enseignants s'attendent à la compréhension et à la collaboration des parents. Ils s'attendent à trouver des principaux qui, en assumant dans les faits le leadership de l'équipe-école au plan pédagogique, procurent dans la mesure de leurs moyens (et parfois au-delà) aide et ressources, encouragement et dynamisme dans la conception et la réalisation d'expériences déjà éprouvées ou tout à fait nouvelles. Ils attendent des conseillers pédagogiques et des agents de développement pédagogique, information, et soutien dans leur action. Cela demanderait de leur part des passages moins brefs auprès des enseignants et des actions plus suivies.

Les enseignants espèrent enfin le support de toute la collectivité québécoise car, lorsqu'il s'agit de la langue maternelle, tous les groupes, tous les individus doivent se sentir responsables à des degrés divers. Ils sont bien conscients de la vanité de leurs efforts sans l'appui de tous les éléments de la population.

4.4 Des conseillers pédagogiques

Les groupes de conseillers pédagogiques rencontrés ont aussi fait part de leurs attentes et de leurs besoins aux membres de la CEE.

4.4.1 Au plan local

Ces spécialistes de l'enseignement du français, langue maternelle, espèrent obtenir de leur commission scolaire les moyens nécessaires pour bâtir des plans de développement et se doter d'instruments adéquats en rapport avec les besoins spécifiques de leur région respective. Conscients de la valeur du travail d'équipe, ils souhaiteraient

disposer de plus de temps pour rencontrer les enseignants, suivre de près et évaluer avec eux les projets expérimentaux mis en marche.

4.4.2 Au plan provincial

Ils attendent des autorités concernées une attention et un soin particulier à la mise sur pied de plans de perfectionnement vraiment ajustés aux besoins réels des enseignants à savoir, dans l'ordre du "savoir-faire" et du "savoir-faire-faire". Pour y arriver, ils suggèrent que l'on s'attarde à promouvoir dès maintenant une recherche bien orchestrée en didactique du français, langue maternelle. De plus, si tel est bien son rôle, les conseillers pédagogiques estiment devoir obtenir du ministère des instruments de mesure ou de diagnostic plus conformes aux objectifs de l'enseignement de la langue maternelle. Enfin, ils sont d'avis que l'addition de services aux écoles élémentaires constituerait sûrement un élément de solution aux problèmes que l'on connaît.

4.5 Des agents de développement pédagogique

De leur côté, les agents de développement pédagogique rencontrés formulent les attentes suivantes:

Que l'on fournisse aux enseignants une instrumentation mieux ajustée aux méthodes nouvelles puisqu'on a constaté dans l'activité des enseignants des mélanges pas très heureux de dispositions pédagogiques nouvelles avec un outillage de base désuet.

Que l'on procure aux enseignants de meilleures conditions d'exercice de la profession (ex. nombre d'élèves par classe) et plus de temps à consacrer à l'organisation du travail entre eux ainsi qu'avec leur conseiller pédagogique.

Que l'on mette tout en oeuvre pour faire partager davantage ce souci de la qualité de la langue par la famille, le milieu socio-économique et les média d'information.

Que, pour eux, un séjour plus long à leur poste, une plus grande sécurité d'emploi, leur permettent un travail plus efficace auprès des conseillers pédagogiques et des enseignants eux-mêmes.

4.6 De d'autres spécialistes de la question

La CEE a rencontré d'autres spécialistes de l'enseignement du français langue maternelle et ces derniers traduisent leurs attentes de la manière suivante.

4.6.1 Recherche

Ils estiment important que l'on rende à terme rapidement les enquêtes descriptives sur la pratique des maîtres de l'élémentaire en ce qui regarde l'enseignement du français, langue maternelle.

Fondamentalement, une recherche sur l'influence de l'école quant à la qualité de la langue pourrait également s'avérer fort utile.

On préconise la mise en branle d'une recherche visant à démonter pièce par pièce le mécanisme d'apprentissage de la lecture afin de trouver les méthodes d'enseignement de la lecture qui soient les mieux appropriées. De plus, il conviendrait que l'on s'attarde à ajuster le contenu linguistique des manuels scolaires, de la littérature enfantine et de tout autre matériel d'enseignement, au langage de l'enfant de l'élémentaire.

Enfin, si l'on envisage un nouveau mode de formation des maîtres, il paraît essentiel qu'il soit appuyé d'une recherche convaincante en didactique du français, langue maternelle, à l'élémentaire.

4.6.2 Action

Côté action, on estime que l'école devrait chercher davantage à faire une évaluation positive des progrès de l'élève qu'à constater dans des examens ce qu'il ne sait pas encore.

Une diminution du nombre d'élèves par classe favoriserait sûrement, de façon générale, une intervention pédagogique plus efficace du maître auprès des enfants.

Il est aussi très important, au dire des experts, que l'école élémentaire utilise un écrit qui se rapproche des habitudes orales de l'enfant.

Il paraît urgent qu'au terme d'une recherche sur le "comment-faire", on apprenne aux apprentis-maîtres ainsi qu'aux enseignants en exercice à "savoir faire faire" dans le développement des habiletés linguistiques des enfants.

En attendant les réformes en profondeur, on devrait continuer de soutenir l'action des enseignants et des commissions scolaires préoccupées de cette question au moyen des animateurs pédagogiques (CP ou ADP).

A un autre niveau, on juge indispensable de procéder à un rapprochement des responsables des programmes de formation des maîtres et des responsables des programmes d'études. Il faudrait enfin viser à établir des ententes entre les universités pour une utilisation maximale des compétences en ce domaine, compétences que l'on estime peu nombreuses à l'heure actuelle.

5. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

5.1 La situation de l'enseignement du français, langue maternelle, à l'élémentaire ne nous semble pas "dramatique". Rien ne nous incite à croire qu'elle soit pire qu'avant.

5.2 L'enseignement du français, langue maternelle, à l'élémentaire peut paraître légèrement moins efficace qu'avant en raison de l'insécurité provoquée chez les enseignants par les multiples changements de programmes et de méthodes.

5.3 Nous déplorons toutefois que toutes les énergies dépensées, toutes les sommes d'argent investies dans des plans visant à améliorer l'enseignement du français, langue maternelle, ne permettent pas de constater des progrès sensibles.

5.4 Il convient de chercher encore un élément de solution dans la formation et le perfectionnement des maîtres en mettant l'accent sur une solide préparation en didactique du français appuyée par une connaissance plus adéquate des divers stades de développement de la langue maternelle chez l'enfant.

5.5 C'est pourquoi nous recommandons:

1. Que le ministère de l'Education démontre sa ferme intention de valoriser le rôle de l'école dans l'apprentissage du français, langue maternelle, en faisant connaître à la population les programmes, plans ou projets mis de l'avant pour soutenir un enseignement toujours plus adéquat et contribuer à une amélioration toujours plus grande de la qualité de la langue des francophones.

2. Que le ministère de l'Education, en collaboration avec les universités, entreprenne des recherches afin d'évaluer la situation de la langue maternelle française chez les enfants de l'élémentaire au moyen de données précises sur les niveaux de connaissance de la langue, les habiletés linguistiques atteignables et les divers stades du développement de la langue maternelle.

3. Que le ministère de l'Education, de concert avec les universités, institue des recherches afin d'ajuster le

contenu linguistique des manuels scolaires, de la littérature enfantine et de tout autre matériel d'enseignement, au langage des enfants de l'élémentaire suivant les stades de leur progression.

4. Que le ministère de l'Education prenne les dispositions nécessaires pour que soient rendus accessibles aux enseignants, aux parents et à l'ensemble de la population les résultats des précédentes recherches.

5. Que le ministère de l'Education, en concertation avec les universités, insère dans les programmes de formation et de perfectionnement des maîtres de l'élémentaire une solide préparation en didactique du français, langue maternelle, de façon à ce que chaque enseignant soit dans sa classe un maître de lecture, d'expression et de communication.

6. Que le ministère de l'Education, en collaboration avec les universités, procède à des recherches afin de déterminer, pour le bénéfice des enseignants de l'élémentaire, des instruments de mesure et d'évaluation ajustés davantage en fonction du développement de l'apprentissage de la langue maternelle française qu'en rapport avec l'acquisition des contenus linguistiques.

7. Que le ministère de l'Education envisage de privilégier d'autres dispositions bien concrètes comme la diminution du nombre d'élèves par classe afin que soient assurées aux élèves de l'élémentaire toutes les chances de progrès en langue maternelle française au moyen d'un enseignement plus individualisé et d'une attention plus soutenue de la part de l'enseignant.

8. Que le ministère de l'Education continue de recueillir les expériences pédagogiques relatives à l'enseignement du français, langue maternelle, à l'élémentaire et qu'il en assure une diffusion systématique et efficace chez tous les enseignants.

DEUXIEME PARTIE

L'APPLICATION DE L'ARTICLE 10 DU REGLEMENT NO 7

1. INTRODUCTION

L'article 10 du Règlement no 7 du ministère de l'Education du Québec se lit comme suit:

> Chacune des étapes (du calendrier scolaire) doit comporter dans une proportion variable:
>
> a) des activités d'organisation du travail où les élèves prennent connaissance des tâches à accomplir et où ils reçoivent ou préparent un plan de travail.
>
> b) des activités d'apprentissage et de formation comportant: leçons, exercices, sorties dans le milieu, recherches, projets, centres d'intérêt, jeux, ateliers d'expression, etc...
>
> c) des activités de consultation, d'évaluation et de synthèse comportant: mises en commun, rapports, comptes rendus verbaux, comptes rendus écrits, tests, examens, auto-évaluation verbale, auto-évaluation écrite, etc...
>
> d) des activités récréatives supplémentaires pour les élèves de 6,7 et 8 ans.

Depuis septembre 1971, toutes les écoles dispensant l'enseignement régulier aux niveaux de la classe maternelle et de l'élémentaire sont tenues d'appliquer ce Règlement (1).

1.1 Etat de la question

Nul doute qu'avec un tel vocabulaire dynamique ("activités"), cet article 10 semble vouloir s'inscrire au coeur même de l'école nouvelle et faire une large place à l'innovation pédagogique.

---

(1) Règlement no 7, MEQ, 1971, et tel qu'amendé en 1972, articles 57,58 et 59.

1.1.1 Importance évidente

Plongeant ses racines dans le Rapport Parent qui a amorcé la Réforme de l'enseignement au Québec, cet article a successivement donné naissance à des documents importants comme Les activités de détente et la formation à l'élémentaire(1) et L'école, milieu de vie (2) (élémentaire) (2), publiés à titre de guides pour l'organisation de l'enseignement. De plus, un groupe de personnes-ressources comme celui de la Mission 7 à l'élémentaire (3) y trouve sûrement une sinon la principale raison de son existence. C'est donc dire l'importance que le Ministère paraissait vouloir accorder à l'application de cet article du Règlement no 7.

1.1.2 Cinq ans d'existence?

Quel sort le milieu scolaire québécois lui a-t-il vraiment réservé depuis son entrée en vigueur? Un fait pourrait servir à l'illustrer. Dans son premier rapport d'activités (4), la Mission 7 à l'élémentaire fait état d'un regroupement de tous les directeurs des services de l'enseignement des commissions scolaires dispensant l'enseignement élémentaire dans une région du Québec qui se demandent "Comment implanter dans les écoles élémentaires les quatre types d'activités prévues dans le Règlement no 7 (article 10)?" Nous sommes alors à l'automne 1974.

---

(1) MEQ, DGEES, 1972, 48p.

(2) MEQ, DGEES, 1975, 84p.

(3) Formée en 1974.

(4) Rapport de la Mission 7 à l'élémentaire (Rapport d'étape), DGEES, juin 1975, p. 12 et annexe "B".

Il n'est donc pas étonnant qu'au cours de leurs activités des années passées, les membres de la Commission aient entendu de nombreux commentaires d'agents d'éducation faisant état des difficultés concrètes d'application des quatre types d'activités préconisées et d'une résignation quasi-complète des milieux éducatifs devant le peu de soutien accordé à cette opération-changement.

On disait que le programme imposait encore trop de matières à "couvrir" et qu'il ne restait plus de temps pour ces activités...

On disait que les écoles ne disposaient pas des aménagements et des ressources nécessaires à de telles activités...

On disait que les commissions scolaires ne fournissaient que des ressources bien limitées aux écoles désireuses de mettre de l'avant de telles activités...

On disait que les cours de formation et de perfectionnement des maîtres ne préparaient pas à ce type d'expériences pédagogiques...

On disait que le ministère de l'Education n'assumait plus son rôle d'appui aux instances locales en ce domaine et on déplorait la disparition de groupes comme S.E.M.E.A. (1), M.P.E.(2), etc...

On disait que beaucoup de parents n'étaient pas encore convaincus de l'importance de ces activités à l'école...

On disait encore bien d'autres choses, mais tous ces énoncés pouvaient-ils servir à faire une description exacte de la situation?

---

(1) S.E.M.E.A.: Stage d'entraînement aux méthodes d'éducation active

(2) M.P.E: Mission des projets expérimentaux

C'est afin d'obtenir un éclairage plus net sur la situation et de mettre en relief les besoins les plus pressants que la Commission a choisi de se pencher plus longuement sur cette question au cours de l'année qui s'achève.

1.2 Objectifs de l'étude

Dans un premier temps, le présent rapport se propose donc de faire une description de la situation de l'école élémentaire à l'heure du Règlement no 7 (article 10) en faisant d'abord état des perceptions des groupes rencontrés quant à chacune ou à l'ensemble des activités proposées. A cela s'ajouteront les observations des membres de la Commission ainsi que des commentaires sur les avis des praticiens et des spécialistes en organisation de l'enseignement.

Dans un second temps, il conviendra d'exprimer les attentes et les besoins manifestés par les différents groupes rencontrés, praticiens et spécialistes, afin de mettre en lumière ce qu'ils considèrent comme les conditions minimales d'application des activités préconisées dans ledit article.

Dans un dernier temps, la Commission mettra en évidence les besoins qui lui apparaissent prioritaires et esquissera des recommandations qui se voudront ajustées aux besoins du milieu scolaire québécois.

1.3 Limites de l'étude

Le présent rapport n'est pas le produit d'une étude exhaustive de la question. Il est constitué des avis des diverses personnes interrogées sur le sujet: groupes d'enseignants, de parents, de principaux d'écoles, de conseillers pédagogiques, d'agents de développement pédagogique, et de la Mission 7. A cela s'ajoutent les observations et commentaires des membres de la Commission. Le rapport dégage enfin, pour le bénéfice des intéressés, certains besoins exprimés jugés prioritaires qui peuvent se retrouver énoncés sous forme de recommandations.

2. DESCRIPTION DE LA SITUATION ACTUELLE

2.1 Considérations préalables

Ce n'est pas dans le texte lui-même du Règlement no 7 que l'on peut trouver l'esprit ou les objectifs visés par celui-ci. C'est au moyen d'une démarche réflexive qu'on parvient à lui trouver un sens. On s'aperçoit que les principes qui le sous-tendent ont leur première ébauche dans le Rapport Parent et des contours plus nets dans des textes fondamentaux comme le Document no 2 d'éducation (1) et L'activité éducative (2). Il s'agit de l'éducation envisagée comme un processus continu de développement intégral d'un individu et de l'individu considéré comme l'agent principal de sa formation globale.

> *"L'article 10 fait ressortir la nécessité de diversifier les activités d'apprentissage et de poursuivre des objectifs autres que des objectifs de l'ordre de l'acquisition de connaissances: la personne comporte différentes facultés intégrées que les expériences d'apprentissage doivent mettre en action"(3)*

Ces nouvelles activités doivent permettre à l'enfant d'acquérir de nouvelles valeurs importantes pour lui-même et pour la société: valeurs démocratiques (relations humaines authentiques, respect des principes démocratiques, sens moral) et valeurs du loisir (créativité, habiletés créatives diverses, etc...).

Est-ce qu'un regard sur l'école élémentaire d'aujourd'hui nous permettra de constater que l'activité pédagogique s'est ajustée en conséquence?

---

(1) L'école coopérative, Polyvalence et progrès continu, MEQ, 1966.

(2) Conseil supérieur de l'éducation, Rapport annuel 1969-70.

(3) Le Règlement no 7: ses appuis théoriques, Document de la Mission 7 à l'élémentaire, 18 mars 1975 non-paginé.

2.2 Perceptions des divers groupes rencontrés

2.2.1 Sur l'ensemble des activités proposées par l'article 10

2.2.1.1 L'article 10 a-t-il force de règlement?

Pour les praticiens comme pour les spécialistes de l'organisation de l'enseignement, il est assez étonnant que l'on ne puisse pas encore vérifier le degré d'application de cet article 10 dans les écoles élémentaires du système québécois. Peut-être est-ce dû à l'absence de moyens de contrôle? Si tel est le cas, comment en "forcer" l'application? Les documents qui en constituent le prolongement parient d'aider les enseignants à poursuivre la réalisation des quatre types d'activités proposées (1)? S'agit-il d'un adoucissement intentionnel du Règlement? Ces guides destinés à la poursuite de ce que certains appellent "un idéal" ont-ils davantage servi à éliminer pour de bon le caractère obligatoire de l'article et à sécuriser le personnel enseignant qu'à provoquer le renouveau pédagogique espéré?

2.2.1.2 Une terminologie qui prête à confusion?

Certains déplorent que ledit Règlement ne définisse pas les termes utilisés dans l'article en question. Ils admettent qu'il soit bon qu'on désire laisser place de temps à autre à l'imagination mais ne croient pas qu'il soit indiqué, dans le cas d'une opération-changement de cette envergure, de tout confier à l'improvisation. Si un tel règlement vise

---

(1) Les activités de détente et la formation à l'élémentaire, MEQ, DGEES, 1972, Avant-propos, p. 1.

L'Ecole milieu de vie (2) élémentaire, MEQ, DGEES, 1975, Introduction, p. 7.

à transformer un auditeur passif en agent de sa formation, cela comporte de sérieux ajustements de la part du maître et, par conséquent, un minimum de précisions sur les termes employés pour décrire des modalités nouvelles. De plus, il est étonnant, constatent-ils, qu'un document (1) rédigé en guise de prolongement à ce règlement pour apporter plus d'éclaircissements à cet égard n'ait été publié que quatre ans après la promulgation de ce Règlement.

2.2.1.3 Défaut de support adéquat au changement proposé?

Lorsque l'on souhaite voir des groupes opérer un changement profond dans l'exercice de leurs fonctions, il convient de leur fournir un soutien adéquat. Or nos interlocuteurs nous affirment que ce support légitimement attendu fait défaut depuis le début. Cette condition essentielle, gravement négligée au moment de la promulgation du Règlement en question, n'a pas encore été convenablement remplie malgré le travail des conseillers et des agents de développement pédagogique en organisation de l'enseignement et celui de la Mission 7 à l'élémentaire (2). Compte tenu également de l'ampleur du changement désiré, ils estiment qu'on leur a octroyé trop peu de ressources de toutes sortes, les forçant à opérer pratiquement dans les mêmes conditions qu'auparavant.

---

(1) L'Ecole milieu de vie (2) élémentaire.

(2) Remarques:
- A partir de 1972, un ADP par région administrative ou peu s'en faut: 9 en 1972-73, 11 en 1973-74 et 1974-75, et 10 en 1975-76.
- Aucun chiffre disponible pour ce qui est des conseillers pédagogiques en organisation de l'enseignement.
- Trois animateurs pour chacune des deux années de fonctionnement de la Mission 7 à l'élémentaire (1974-76).

2.2.1.4 Certaines actions concertées

Dans certaines commissions scolaires où l'on a finalement décidé de tout mettre en oeuvre pour l'application de cet article 10 du Règlement no 7, des responsables nous affirment qu'environ 60% des écoles de leur territoire ont opéré à des degrés divers le changement désiré grâce à leur appui. Il faut bien comprendre qu'il s'agit là d'exceptions ou d'estimations sommaires puisque, de leur côté, des spécialistes du ministère de l'Education n'hésitent pas à admettre que seulement 10% à 20% de l'ensemble des écoles élémentaires du Québec mettraient aujourd'hui en application l'article 10.

2.2.1.5 De multiples actions isolées

Des visites en milieux scolaires et des témoignages de nombreux répondants nous incitent à croire qu'au niveau de classes et d'écoles élémentaires, des initiatives d'enseignants et de principaux permettent à des groupes d'élèves de vivre des expériences heureuses nettement inspirées de l'article 10 du Règlement no 7. Il est évidemment difficile pour nous d'avancer quelque chiffre que ce soit quant à leur nombre, comme il est impossible d'évaluer systématiquement la qualité des actions entreprises. Nous pouvons quand même dégager deux remarques de nos échanges avec les agents d'éducation engagés dans de telles expériences. La première rappelle l'influence prépondérante d'une personne-clé dans l'implantation et le déroulement du processus de changement si bien qu'il n'est pas rare d'assister à un retour à l'enseignement traditionnel lorsqu'elle disparaît. La seconde impose une adéquation entre la réalisation d'expériences pédagogiques nouvelles et la liberté de mouvement dont jouit l'éducateur; autrement dit, plus on impose des conditions ou exerce des contrôles sur l'élaboration et le déroulement des expériences innovatrices, moins on en trouve. L'éducateur a besoin d'au moins autant de liberté d'action qu'il n'en veut accorder à ses élèves.

2.2.2 Sur ces mêmes activités proposées prises séparément

2.2.2.1 Les activités d'organisation du travail; les activités d'apprentissage et de formation; les activités de consultation, d'évaluation et de synthèse

Il y a lieu, nous semble-t-il, de grouper ces trois types d'activités puisque nos interlocuteurs les conçoivent comme appartenant à la "chose scolaire" proprement dite, par opposition aux activités dites "récréatives". C'est pour cette raison qu'elles sont également considérées par eux comme "plus recevables". Aussi, après avoir fait l'effort de compréhension nécessaire en ce qui regarde les termes eux-mêmes et les objectifs poursuivis par les activités suggérées, c'est au niveau de la réalisation concrète que surgissent les plus sérieux problèmes. Comment faire... dans telles conditions ... avec tels moyens?

De façon générale, les activités d'organisation du travail, de consultation, d'évaluation et de synthèse nous ont été signalées comme nettement plus délaissées que les activités d'apprentissage et de formation proposées. Ces dernières s'avèrent plus explicites, concrètes, et les maîtres sont assez conscients de la nécessité d'un vaste éventail d'activités à ce chapitre dans le but d'intéresser les élèves, pour qu'elles ne soient nullement remises en question. Lorsque les dimensions du local de classe, le nombre d'élèves, l'aménagement spatial, l'horaire, etc... le permettent, lorsque d'autres contraintes de type humain (manque de personnel de formation ou d'encadrement), matériel (bibliothèque mal logée, mal pourvue) ou pécuniaire (inexistence d'un budget général de fonctionnement pour l'organisation de telles activités par l'école) sont écartées, les enseignants voient là clairement le prolongement de leur activité pédagogique.

Autrement, c'est la vertu dissuasive de toutes ou de quelques-unes des résistances dont on vient de

parler qui l'emporte et impose simplement le retour aux leçons et exercices conventionnels.

Il semble enfin que là où elles ont cours, les activités d'organisation du travail, de consultation, d'évaluation et de synthèse contribuent de façon étonnante au développement progressif du sens de l'initiative, de la clairvoyance et du jugement critique de l'élève. Des parents et des enseignants nous ont affirmé avoir été témoins de changements significatifs chez les enfants dans des circonstances diverses.

2.2.2.2 Les activités récréatives

Après avoir entendu répéter à plusieurs occasions par des parents qu'à l'école on se devait de "faire de l'école" et, par des enseignants qu'ils ne se sentaient ni la préparation nécessaire ni la responsabilité d'organiser des activités récréatives pour les enfants, on n'a pas été surpris d'apprendre que ces dernières activités étaient moins bien "reçues" que les autres jugées comme étant d'inspiration proprement scolaire. Ceci vaut pour la communauté francophone du Québec mais il nous appartient de nuancer fortement en ce qui regarde les réalisations dans les écoles de la communauté anglophone chez qui, dit-on, l'activité éducative, depuis longtemps, a un sens assez large pour faire une place aux activités récréatives. Pour ces maîtres des écoles anglaises, comme pour certains de leurs collègues des écoles françaises, les activités récréatives à l'école apparaissent importantes car elles y prolongent ainsi le milieu naturel. Sans prendre tout le temps disponible à l'école, il appert essentiel d'utiliser, pour fin de détente, le temps qui leur revient dans un horaire bien équilibré.

Certaines commissions scolaires (1) ont jugé bon de maintenir l'horaire du 1er cycle à 1500 minutes, tout

---

(1) Remarque:
Aucun chiffre disponible concernant l'horaire hebdomadaire pour l'ensemble des commissions scolaires.

en réservant les 250 dernières minutes aux activités récréatives supplémentaires demandées par l'article 10 pour les 6-8 ans. L'initiative nous semble assez heureuse pour la rapporter. D'autres commissions scolaires assez dépourvues au plan des installations et des équipements donnent un après-midi entier de congé aux élèves du 1er cycle de l'élémentaire afin, sans doute, qu'ils organisent eux-mêmes les activités récréatives dont ils ont besoin. D'autres, enfin, maintiennent l'horaire hebdomadaire des élèves du 1er cycle à 1500 minutes et, sans attacher trop d'importance à la demande d'activités récréatives supplémentaires pour les plus jeunes par le Règlement no 7, offrent tout ce temps des classes plutôt "régulières".

Devant ces faits, on serait mal avisé de conclure que les activités récréatives ont la place qui leur revient à l'école.

2.3 Observations et commentaires de la Commission

2.3.1 Sur l'ensemble des activités proposées par l'article 10

Les membres de la Commission constatent, à regret, que l'on n'a pas suffisamment justifié aux yeux des enseignants la mise en application de telles activités. Alors que le Règlement lui-même est peu éloquent à cet égard, les "documents-guides" (1) venus plus tard ne nous apparaissent pas, pour peu qu'ils se soient rendus jusqu'à eux et qu'ils aient été lus, avoir répondu à toutes les questions des enseignants et des parents.

---

(1) Les activités de détente et la formation à l'élémentaire, et L'Ecole, milieu de vie (2) élémentaire.

2.3.1.1 Esprit inchangé

Si, dans les écoles élémentaires du Québec, on ne semble pas être rendu très loin dans l'application de l'article 10 du Règlement no 7, c'est, nous semble-t-il, qu'on ne s'est pas tellement attardé à changer en profondeur le regard des enseignants et des parents sur l'école. Une école où doivent se vivre autant d'activités diverses, où l'on doit susciter chez l'élève autant de participation active, est sûrement très différente de celle qu'ont connue tant les enseignants eux-mêmes que les parents. Elle doit donc être vue, appréciée et construite avec un esprit nouveau.

2.3.1.2 Le travail des enseignants

Pour le maître, c'est une approche pédagogique traditionnelle et stéréotypée qui doit se changer en un travail d'animateur compétent et souple. Il s'ajoute aussi pour lui toute la dimension planification, organisation et évaluation de ces activités qui doit se réaliser en collaboration avec tous les agents de l'équipe-école. Cela est également nouveau pour lui puisque dans un fonctionnement plus traditionnel, l'organisation de l'activité pédagogique au niveau de sa classe appartenait en propre au maître et pouvait ne pas requérir l'implication de ses élèves et de ses collègues.

2.3.1.3 Le rôle des parents

Comme les parents se déclarent, en général, peu informés et, par conséquent, peu au fait des objectifs poursuivis avec cette approche pédagogique nouvelle, non seulement ne se révèlent-ils pas enclins à réclamer de l'école la mise en application de ces activités mais il peuvent aussi à l'occasion les juger saugrenues et même insister pour un retour à du "connu", c'est-à-dire à la façon traditionnelle de "faire l'école".

2.3.1.4 L'appui du principal

Beaucoup de principaux enfin, qui, à titre de premier enseignant de leur école, devraient être en mesure d'assumer le leadership pédagogique qui leur échoit et d'apporter leur concours et leur soutien à l'innovation pédagogique réclamée par le Règlement no 7, se disent trop accaparés par la dimension administrative de leur fonction. Il s'agit là d'une lacune importante dans la réalisation d'une opération-changement de cette ampleur car, s'il ne le fait pas lui-même, s'il n'a pas d'adjoint, qui d'autre peut remplir ce rôle de "meneur de jeu"?

2.3.1.5 Résultat obtenu, résultat attendu

Compte tenu des faits révélés plus haut, compte tenu de la profondeur du changement désiré par cet article du Règlement no 7, les membres de la CEE se disent peu surpris des modestes résultats obtenus jusqu'à maintenant, d'autant plus que l'appui nécessaire à une telle opération fondamentale s'est avéré et s'avère encore insuffisant. Les responsables de l'organisation de l'enseignement à tous les niveaux semblent encore s'interroger sur le quoi et le comment des actions à entreprendre alors que les responsables locaux jugent qu'ils ne disposent pas de temps suffisant pour engager une action concertée à la base.

Les membres de la CEE sont surpris toutefois de constater chez l'ensemble des enseignants le peu d'enracinement des stages d'entraînement aux méthodes d'éducation active (SEMEA) et des effets de la mission des projets expérimentaux (MPE). En revanche, il convient sûrement d'admettre que, d'une part, les enseignants n'ont pas tous été rejoints par de tels programmes de sensibilisation et que, d'autre part, il est possible que, parmi les plus impliqués dans de telles expériences, plusieurs se retrouvent aujourd'hui à d'autres postes.

2.3.2 Sur ces mêmes activités proposées prises séparément

2.3.2.1 Justification nécessaire de la participation des élèves au moyen des activités proposées

Si l'on regarde rapidement chacun des types d'activités suggérées, on conçoit facilement que l'élève de l'élémentaire soit impliqué dans les activités d'apprentissage et de formation alors que les raisons de le faire prendre part à des activités d'organisation du travail, de consultation, d'évaluation et de synthèse sont moins évidentes. A y penser plus longuement, on se rend bien compte de l'à-propos de telles suggestions de participation de l'élève à tout ce qui le touche de près quand on les situe dans le prolongement de l'objectif général de l'école élémentaire nouvelle: favoriser le développement intégral de l'enfant.

Pourtant, tout le monde n'a pas encore suffisamment pris conscience, semble-t-il, des bienfaits de la participation active de l'enfant à sa formation. On n'a peut-être pas encore démontré clairement combien toutes et chacune des activités proposées permettent l'enrichissement de la personnalité de l'enfant en développant le sens de l'organisation, de l'initiative, de la clairvoyance, le sens démocratique, le leadership, la confiance en soi... et bien d'autres qualités. Plus encore, toutes ces activités ont valeur d'apprentissage; l'enfant apprend autant sinon davantage en manoeuvrant lui-même le procédé d'apprentissage qu'en se voyant servir avec précaution le contenu choisi.

2.3.2.2 Difficultés de réalisation

La visite d'une dizaine d'écoles élémentaires et leurs connaissances personnelles de ce niveau d'enseignement permettent aux membres de la Commission de corroborer les dires des groupes de personnes rencontrées quant aux difficultés réelles d'application de l'ensemble ou de chacune des activités

proposées par l'article 10 du Règlement no 7. Ils veulent souligner en premier lieu le peu de moyens investis au départ dans cette opération-changement. Il nous paraît évident qu'il ne suffit pas de désirer un école nouvelle pour que du jour au lendemain tous les agents principaux de cette transformation aient la motivation suffisante pour l'effectuer. Plus encore, si les profondes modifications souhaitées demandent des réaménagements de lieux physiques, de nouvelles ressources matérielles et humaines, de nouveaux budgets de fonctionnement, et une certaine décentralisation des pouvoirs de décision, ce qui est bien le cas, et que pour de bonnes raisons, on se croit incapable d'accéder à ces demandes, ce qui est aussi le cas, semble-t-il, c'est sans trop grande conviction que l'on peut lancer des programmes de changement. Et, faut-il le rappeler, pour cette école élémentaire nouvelle, on a assurément moins besoin de "bébelles" que de personnel nouveau, ce qui aurait pour avantage d'occasionner une diminution du nombre d'élèves par groupes. On a vu et on verra encore des expériences pédagogiques intéressantes inspirées de cet article du Règlement no 7 avec des classes de vingt élèves: on n'a pas vu et on ne croit pas voir de sitôt de telles initiatives se généraliser avec des groupes de plus de vingt-cinq élèves. Quand on pense à la grande disponibilité de tous les instants qui doit être offerte au groupe et à l'attention non moins constante qui doit être accordée à chaque enfant pour l'application de cet article du Règlement no 7, on ne s'étonne pas, dans les conditions actuelles, des difficultés rencontrées par les enseignants conscients de la nécessité d'un changement pédagogique profond pour l'école élémentaire.

2.3.2.3 Mesure et évaluation

Les membres de la Commission désirent faire observer deux choses au sujet de l'évaluation. D'une façon générale, il est difficile de comprendre que l'on continue d'évaluer une école que l'on souhaite nouvelle avec uniquement des modes de mesure et

d'évaluation plutôt adaptés à l'école dite "traditionnelle". Quelle juste évaluation peut-on bien faire de la sorte? De façon plus particulière, on s'étonne de ne pas trouver de critères bien définis servant à évaluer la qualité des activités réalisées en réponse à l'article 10 du Règlement no 7. La Commission souhaite qu'il s'agisse là d'oublis ou de retards que l'on s'empressera de combler bientôt car, comment juger d'une opération bien engagée, de l'efficacité d'actions entreprises, sans critères adéquats d'évaluation?

2.3.2.4 Les activités récréatives

Convaincus de la pertinence des activités récréatives dans le programme scolaire des élèves de l'élémentaire, les membres de la Commission ont malheureusement constaté le peu de faveur dont elles jouissent, faute de conviction, de moyens et de justification au niveau des objectifs généraux de l'école. La présence du loisir à l'école fait peur et n'est pas encore reconnue en tant que telle car l'école par principe est obligatoire alors que le loisir est libre par définition. De fait, les activités récréatives doivent permettre, d'une part, d'intégrer les aspects de motivation du loisir (choix libre, caractère plaisant de l'activité, satisfaction) à l'action éducative scolaire afin de favoriser une meilleure atteinte des objectifs de l'école et, d'autre part, d'offrir des activités de loisir présentées dans un but conscient d'éducation aux loisirs. Aussi les membres de la CEE se réjouissent-ils des suites qu'on s'apprête à donner au Rapport du groupe de travail sur l'éducation physique et le sport à l'école (1), puisqu'il s'agit là d'un aspect important de l'éducation au loisir.

---

(1) MEQ, avril 1975.

3. ATTENTES ET BESOINS

Même si, au cours de constatations ou de commentaires sur la situation actuelle dans le chapitre précédent, on a pu signaler au passage des attentes ou besoins de certains groupes impliqués, il nous paraît utile de les regrouper ci-après.

3.1 Pour les élèves de l'élémentaire et du préscolaire

Les membres de la Commission souscrivent entièrement à l'objectif de formation intégrale de l'enfant dans le système scolaire. Aussi, après des témoignages favorables comme après avoir été eux-mêmes témoins des réactions très positives des élèves à l'application de ces activités proposées par l'article 10 du Règlement no 7 (sorties, recherches, jeux, ateliers, organisation du travail, etc...), les membres de la Commission estiment important, pour le bien des élèves, que l'on continue de répondre à leurs besoins de s'exprimer, de communiquer, de découvrir, par la multiplication de ces activités. Il va sans dire que, pour le bénéfice de tous et non de quelques privilégiés, c'est dans toutes les écoles du Québec qu'ils souhaitent voir ces activités mises en pratique.

3.2 Pour les enseignants

Comme il s'agit là des principaux agents de changements au niveau de l'école, il ne faut pas se surprendre que les besoins de ce groupe soient nombreux.

3.2.1 Conditions d'exercice de la profession

Il est difficile d'espérer des changements profonds à l'école sans la participation intéressée des enseignants. Il n'est pas moins difficile de gagner la participation intéressée des enseignants dans les conditions actuelles. Peut-être faudrait-il commencer par les entendre et les préparer au changement

avant d'imposer toutes les conditions dans lesquelles ils doivent travailler. Si on veut que l'enseignant accomplisse la tâche complexe décrite à l'article 10 du Règlement no 7, nous sommes d'avis qu'on doit lui confier moins d'élèves par groupe (1), qu'on doit l'informer adéquatement et longuement avant le lancement de chaque nouveau programme et qu'on doit lui fournir le support matériel et humain nécessaire à l'intérieur de l'école-même et non sous forme de soutien étranger et passager. C'est ainsi que nous voyons d'un bon oeil le réaménagement fonctionnel des locaux d'écoles élémentaires, la dotation d'équipements à des fins récréatives et sportives, l'amélioration de cours d'écoles, l'arrivée de nouveau personnel non-enseignant comme les techniciens en loisirs, en bibliothéconomie, etc... et la disponibilité de budget de fonctionnement. C'est à cela qu'il nous semble falloir en venir dans peu de temps ou convenir d'objectifs plus modestes pour le niveau d'enseignement élémentaire québécois.

3.2.2 Perfectionnement

Il est évident que beaucoup d'enseignants de l'élémentaire ne se sentent pas très à l'aise face à ce changement exigé. Pour vaincre craintes et réticences devant la nouveauté, il faudrait pouvoir compter sur de bons programmes de perfectionnement mis au point pour, par et avec les gens oeuvrant dans le milieu scolaire.

Pour les enseignants déjà engagés dans le processus de changement et soucieux de dépasser les exigences minimales, il conviendrait qu'ils puissent trouver dans des cours de perfectionnement le support théorique et technique qu'ils rechercheront à coup sûr.

---

(1) Voir aussi: Conseil supérieur de l'éducation, Les ressources humaines à l'élémentaire, Recommandation au ministre de l'Education, Québec, février 1976.

3.2.3 Formation des maîtres

Il importe enfin de préparer soigneusement dès maintenant l'école de demain. A école nouvelle, nouveaux maîtres! C'est pourquoi il conviendrait d'apporter de toute urgence de profondes modifications aux programmes de formation des maîtres. Pouvons-nous nous permettre de suggérer, entre autres choses, des études attentives pour une sélection plus exigeante des candidats à la profession, pour un système de probation fondamentalement repensé, et pour la mise en place d'un programme de formation pratique plus efficace. Les futurs enseignants devraient pouvoir réaliser leur stage de formation pratique dans des écoles et des classes où s'applique l'article 10 du Règlement no 7. Afin que ces écoles élémentaires "nouvelles" puissent recevoir des stagiaires en grand nombre, il faudrait veiller à leur assurer les ressources humaines et matérielles de façon à ce qu'elles se donnent des structures d'accueil convenables et des moyens d'action ajustés aux circonstances. Il y va de la valeur du système scolaire de demain.

3.3 Pour les parents

Les parents veulent suivre le cheminement de leurs enfants à l'école et, pour ce faire, réclament de plus en plus d'informations. Nous pensons qu'il faut leur donner l'information qu'ils désirent d'autant plus que nous estimons très valable qu'ils se préoccupent de plus en plus de la chose scolaire. A titre de premiers responsables de l'éducation de leurs enfants et de premiers intéressés aux succès des leurs, ils peuvent, lorsque bien informés, apporter un support précieux aux actions éducatives posées par l'école. Ils pourrcnt avoir l'assurance, ainsi qu'ils le réclament lors de modifications importantes aux programmes, aux horaires, ou au style d'intervention de l'école auprès des enfants, qu'ils sont en face de gestes bien pensés, bien planifiés, durables, et non improvisés et sans lendemain.

3.4 Pour les principaux

De façon générale, il serait grandement souhaitable de trouver avec les principaux et pour eux des moyens qui leur permettent de se libérer plus longuement des besognes administratives pour assumer véritablement le leadership pédagogique de leur école. En ce qui concerne le renouveau inspiré de l'article 10 du Règlement no 7 et, compte tenu du fait que l'abus de moyens de contrôle a souvent raison des initiatives des plus valables, une plus grande autonomie pédagogique et financière devrait être accordée aux principaux afin qu'ils se trouvent dégagés de la pénible obligation de justifier par écrit toutes et chacune des initiatives locales. Nous ne doutons pas que leur compétence et leur fierté sauraient les rendre capables d'assumer cette responsabilité.

3.5 Pour les spécialistes en éducation

Notre bref regard sur la question du renouveau pédagogique souhaité par l'application de l'article 10 du Règlement no 7 nous incite à proposer deux pistes de recherche aux spécialistes en sciences de l'éducation.

1. Nous souhaiterions les voir conduire des études poussées sur la formation des maîtres puisque plusieurs s'accordent à dire qu'il y a beaucoup à faire de ce côté.

2. Nous compterions les voir entreprendre une recherche fondamentale sur des modes d'évaluation des activités définies à l'article 10 du Règlement no 7 et du développement de l'enfant en regard de ces mêmes activités.

Afin qu'ils y puisent les éléments nécessaires à l'élaboration de données pratiques et qu'ils se voient ainsi conférer une plus grande crédibilité, nous les engagerions enfin à faire des séjours prolongés dans l'action journalière des enseignants.

4. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

4.1 L'expérience de divers milieux scolaires nous incite à reconnaître comme valable et bénéfique l'application de l'article 10 du Règlement no 7.

4.2 La mise en application de l'article 10 du Règlement no 7 dans toutes les écoles élémentaires du Québec demeure une action à poursuivre.

4.3 Pour y arriver, il importe de donner à tous et à chacun les moyens de modifier substantiellement les conditions dans lesquelles se réalise l'éducation à l'élémentaire et l'enseignement lui-même.

4.4 C'est pourquoi nous recommandons:

1. Que les commissions scolaires endossent à titre prioritaire le projet d'appliquer l'article 10 du Règlement no 7 dans toutes les écoles de leur territoire, selon un échéancier fixé par elles en accord avec la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire (D.G.E.E.S.) du ministère de l'Education.

2. Que le ministère de l'Education, en réponse au projet d'application de l'article 10 du Règlement no 7 par les commissions scolaires, révise ses normes administratives et budgétaires de manière à les ajuster au mode de fonctionnement de l'école élémentaire nouvelle issue des objectifs de progrès continu et de formation intégrale de l'enfant, et à permettre ainsi l'addition des ressources humaines et matérielles requises par le changement désiré.

3. Que le ministère de l'Education, en collaboration avec les commissions scolaires, propose une instrumentation adéquate permettant d'évaluer l'atteinte des objectifs de l'école élémentaire et des classes maternelles.

4. Que le ministère de l'Education et les universités, selon leur rôle respectif, élaborent des programmes de formation et de perfectionnement des maîtres à l'élémentaire et au préscolaire qui répondent aux exigences posées par l'application de l'article 10 du Règlement no 7, et qui habilitent ces derniers à l'organisation et à l'évaluation du travail scolaire avec la participation des enfants, à l'organisation d'activités diversifiées d'apprentissage et de formation, et à l'organisation d'activités récréatives et de détente dans le cadre d'une politique d'éducation au loisir et au sport.

5. Que les universités, de concert avec les commissions scolaires et le ministère de l'Education, envisagent de retenir l'application de l'article 10 du Règlement no 7 comme un des critères de sélection des écoles élémentaires pour les stages de formation pratique des maîtres et que, cela fait, le ministère de l'Education se dote d'une politique de subvention de ces écoles choisies pour recevoir des stagiaires afin qu'elles aient les moyens de se donner les structures d'accueil nécessaires.

6. Que le ministère de l'Education autorise l'engagement d'un plus grand nombre de conseillers pédagogiques en organisation de l'enseignement et que les conditions de travail permettent à ces derniers d'agir d'une manière continue à travers des projets pédagogiques spécifiques inspirés par l'article 10 du Règlement no 7.

DOCUMENT II

Le deuxième souffle de la réforme: de l'école obligatoire à l'éducation garantie

Analyses réflexives
de la Commission de l'enseignement secondaire
rédigées par Monique Turcotte-Delisle

Document
approuvé par la Commission de l'enseignement secondaire
le 18 mai 1976
et présenté à l'assemblée plénière
du Conseil supérieur de l'éducation
le 10 juin 1976

S o m m a i r e

NOTE LIMINAIRE

INTRODUCTION

De septembre 1974 à juin 1975
Les sources du rapport
Notes sur la méthode de travail

PREMIERE PARTIE

L'état de l'éducation au secondaire

Introduction

1. 1966: les trois finalités assignées au système scolaire québécois par le Rapport Parent

1.1 Première finalité: égalité de chances
1.1.1 Définition
1.1.2 Les moyens préconisés par le Rapport Parent pour accéder à l'égalité de chances
1.1.3 Perception du milieu scolaire du degré de démocratisation du système scolaire, en 1976
1.1.3.1 Accessibilité aux plans géographique, financier et pédagogique

Commentaires de la Commission
a) Sur les écoles "trop grandes"
b) Sur l'école axée sur la transmission de connaissances
c) Sur l'évaluation des apprentissages
d) Sur l'organisation pédagogique

1.1.3.2 Conception nouvelle de la culture
1.1.3.2.1 Première constatation du milieu scolaire

Commentaires de la Commission
a) Sur l'enseignement professionnel court
b) Sur l'enseignement professionnel long
c) Sur la conception nouvelle de la culture

1.1.3.2.2 Deuxième constatation du milieu scolaire

Commentaire de la Commission
Sur les issues devant l'impasse

1.1.3.2.3 Troisième constatation du milieu scolaire

Commentaire de la Commission
Sur la déshumanisation de l'école

1.1.3.3 Participation de la base

Commentaires de la Commission
a) Sur la participation de la base
b) Sur les effets d'une tradition centralisatrice

1.2 Deuxième finalité: éducation supérieure accessible à tous
- 1.2.1 Définition
- 1.2.2 Les moyens préconisés par le Rapport Parent pour rendre l'éducation supérieure accessible à tous
- 1.2.3 1966: le ministère de l'Education souscrit aux recommandations du Rapport Parent
- 1.2.4 Perception du milieu scolaire du degré d'accessibilité à l'éducation supérieure

Commentaires de la Commission
a) Sur la loi de l'école obligatoire
b) Sur les relations entre les niveaux du système scolaire

1.3 Troisième finalité: préparation à la vie en société
- 1.3.1 Définition
- 1.3.2 Perception du milieu scolaire du degré de réussite de l'école, en 1976, dans la préparation des jeunes à la vie en société
  - 1.3.2.1 Le sens et la valeur du travail
  - 1.3.2.2 Le sens et la valeur du loisir
  - 1.3.2.3 Le sens des responsabilités sociales

Commentaires de la Commission
a) Sur la déscolarisation des activités éducatives
b) Sur les responsabilités des élèves
c) Sur les choix qui s'imposent

2. Les manifestations de la lucidité et du désir d'engagement du milieu scolaire
   2.1 Des initiatives et des expériences du milieu scolaire
   2.2 Des suggestions du milieu scolaire

Commentaire de la Commission
Sur le sens des manifestations de la lucidité et du désir d'engagement du milieu scolaire

CONCLUSION

Les positions de la Commission sur la valeur actuelle des objectifs de départ de la REFORME
a) L'égalité de chances
b) L'éducation supérieure accessible à tous
c) Préparation à la vie en société

DEUXIEME PARTIE

Les besoins de l'éducation au secondaire

Introduction

1. Une information systématique et efficace à l'intérieur et à l'extérieur du réseau scolaire
   1.1 Commentaires

   1.2 Recommandations

2. La valorisation de l'acte pédagogique et de l'école
   2.1 Commentaires

      2.1.1 L'école et la société

      2.1.2 L'école et le système scolaire

      2.1.3 L'école et l'élève

2.2 Recommandations

3. La sérénité
   3.1 Commentaires
   3.2 Recommandations

NOTE LIMINAIRE

La Commission tient à rappeler au Conseil ses positions sur la situation déplorable et intolérable créée par les négociations, dans le secteur de l'éducation.

1. La CES croit que le modèle actuel de relations de travail, dans le secteur scolaire, conduit présentement à la destruction du système public.

2. La CES croit que son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation au niveau secondaire et les recommandations qui en découlent, deviennent tout à fait secondaires, voire inutiles, si un nouveau modèle de relations de travail n'est pas immédiatement recherché.

3. La CES croit que le nouveau modèle ne doit être développé ni par le gouvernement, ni par les syndicats du monde de l'enseignement, ni par les fédérations des commissions scolaires.

4. La CES croit que le Conseil, étant donné son mandat, devrait assumer la responsabilité de conduire les études devant mener au développement d'un nouveau modèle de relations de travail pour le secteur de l'éducation.

   La CES croit que le rapport du Conseil sur ces études devrait être déposé avant la fin de l'année scolaire 1976-77.

INTRODUCTION

De septembre 1974
à juin 1976

En septembre 1974, la Commission de l'enseignement secondaire entreprenait une analyse de l'état et des besoins de l'enseignement secondaire, dix ans après le début de la REFORME du système scolaire québécois. Compte tenu de ses ressources tant humaines que matérielles, la Commission avait choisi de faire un premier tour de la question en procédant à une revue de la presse écrite francophone des quatre dernières années. Cette démarche l'avait conduite, en juin 1975, à des constatations dont les plus importantes pourraient se résumer ainsi: de façon générale, la presse n'est pas "tendre" quand elle parle de l'école secondaire polyvalente et de l'enseignement qui s'y donne; elle juge souvent trop sévèrement les erreurs de parcours de cette REFORME alors qu'elle souligne rarement les progrès qui, de toute évidence, ont été accomplis grâce à cette REFORME. Par ailleurs, le ministère de l'Education défend mal sa propre REFORME: une réforme aussi globale commandait qu'il en explique clairement les objectifs, qu'il fasse publiquement le point sur les étapes franchies en insistant sur les progrès réalisés, qu'il analyse avec rigueur les difficultés rencontrées par le milieu et les solutions prévues pour la poursuite de la REFORME. La revue de presse était suivie d'un ensemble d'hypothèses sur les besoins de l'enseignement secondaire, hypothèses que la Commission se proposait de vérifier, au cours de l'année 1975-76, en particulier par des visites d'écoles, en même temps qu'elle poursuivrait l'analyse de la situation de l'éducation au niveau secondaire en regard des objectifs initiaux de la REFORME.

En septembre 1975, la Commission, presque renouvelée en totalité avec la nomination de neuf membres, reprenait ces hypothèses et en retenait trois dont elle

faisait ses dossiers de travail:

a) *le besoin de sérénité de l'école secondaire;*

b) *le besoin de valorisation de l'acte pédagogique et, par voie de conséquence, de l'école;*

c) *le besoin d'une information systématique et efficace dans le réseau scolaire.*

Le présent rapport décrit, dans sa première partie, l'état de l'éducation au niveau secondaire en 1976 par rapport aux objectifs proposés en 1966; la deuxième partie de ce rapport est consacrée à la description des trois moyens qu'il faut assurer à l'école publique polyvalente pour que s'amorce efficacement le deuxième souffle de la REFORME: sérénité; valorisation de l'acte pédagogique; information efficace.

Le Conseil, on s'en souviendra, avait accepté un projet de "bilan" que lui avait soumis la Commission à l'automne 1974, projet qui s'étalait sur deux ans. En conséquence, si le texte remis au Conseil en juin 1975 constitue, par rapport à ce projet, un rapport d'étape, le présent rapport doit être considéré comme la conclusion des travaux conduits par la Commission depuis deux ans.

En même temps que la Commission préparait le présent rapport, elle a procédé à une étude particulière qui vise à faire la lumière sur les ambiguïtés et les contradictions relatives à l'enseignement du français, langue maternelle, dans les écoles secondaires. Cette étude n'est pas terminée; la Commission entend la poursuivre l'an prochain. Un rapport d'étape sera toutefois soumis au Conseil le 30 juin prochain.

Les sources du rapport

Pour en arriver à décrire l'état de l'enseignement secondaire à la manière d'un bilan, la Commission a cru nécessaire d'abord de retourner aux textes

officiels[1] qui fournissent des informations précises sur les objectifs de la réforme du système scolaire québécois et sur les moyens prévus pour sa réalisation; puis elle a fait huit visites d'écoles[2] afin de recueillir, auprès de ceux qui tentent de réaliser cette réforme, des informations sur les résultats aussi bien négatifs que positifs auxquels est maintenant parvenue l'école secondaire; la Commission a également tenu compte des observations que le Conseil lui-même et le Comité des Présidents ont retenues en faisant leurs propres visites dans différents milieux scolaires. Enfin, chacun des membres de la Commission qui oeuvrent de différentes façons au sein de l'école secondaire a présenté, dans un texte personnel, sa vision particulière de l'état et des besoins de l'éducation au secondaire, en regard de la REFORME proposée en 1966.

Textes officiels, visites d'écoles, compétence particulière des membres constituent donc les principales sources du présent rapport sur l'état et les besoins de l'éducation au niveau secondaire, en 1976.

1. L'école coopérative. Polyvalence et progrès continu. Québec 1966, 116p. (Documents d'éducation no 2)-Rapport Parent, T. IV.

2. La Commission a visité une polyvalente anglophone de plus de 2,000 élèves, dans laquelle se donne presque exclusivement l'enseignement général dans les cinq années du cours secondaire; une polyvalente francophone dont la clientèle - 1,200 élèves - provient surtout du secteur rural; une polyvalente francophone de plus de 2,000 élèves dans laquelle l'enseignement professionnel est donné à la moitié de la clientèle; une polyvalente francophone de plus de 2,000 élèves dans laquelle l'enseignement général est plus développé que l'enseignement professionnel; une polyvalente francophone de plus de 2,000 élèves qui reçoit sa clientèle d'une zone urbaine dite "défavorisée" aux plans économique et culturel; une "petite école anglophone" dont la clientèle est très fluctuante; une institution privée qui ne reçoit que des garçons qui obtiennent de bons résultats scolaires; une institution privée dont la clientèle est faible (345 élèves), mixte (filles et garçons) et hétérogène (on ne fait aucune sélection d'élèves).

Notes sur la méthodes de travail

Les trois premières réunions de la Commission ont été presque exclusivement consacrées à la définition des problématiques relatives à ses dossiers d'études, à la réflexion sur les textes officiels qui définissent les objectifs de la REFORME, et à l'organisation de ses visites d'écoles. La Commission a apporté un soin particulier à cette organisation de manière à rencontrer le plus d'élèves et d'éducateurs possible (enseignants, professionnels, administrateurs, parents), et à recueillir le plus d'informations pertinentes possible. La Commission a visité huit institutions scolaires. Dans chaque cas, elle a d'abord demandé la collaboration des autorités régionales et/ou locales, ce qu'elle s'est acquis facilement, partout. Un texte d'identification de l'organisme qu'elle constitue était préalablement envoyé à la direction de l'école et aux enseignants; de plus, la Commission adressait à ces derniers une lettre visant à lever toute ambiguïté sur les motifs réels des rencontres proposées, compte tenu des circonstances particulières qui ont marqué l'année scolaire 1975-76 à l'occasion des négociations dans le secteur de l'éducation.

Sur place, les membres de la Commission se regroupaient généralement en quatre ou cinq équipes d'entrevues et rencontraient ainsi successivement des enseignants, des élèves, l'équipe de direction (à laquelle se sont joints, dans certains cas, les cadres de la Commission scolaire), des professionnels, enfin, des parents.

Tous les échanges ont eu lieu sans changement à l'horaire régulier de l'école, avec les seules personnes qui ont librement accepté d'y participer.

La Commission tient à souligner ici l'excellence de la collaboration de tous ceux avec qui elle a échangé et la sérénité du climat dans lequel se sont déroulés ces échanges. Cette sérénité au moment des discussions a été remarquable, car, par ailleurs, les écoles se trouvaient déjà très perturbées par le déroulement problématique des négociations; la Commission a été souvent témoin des désordres provoqués dans l'école par les événements que l'on sait. Collaboration du milieu et sérénité des échanges ajoutent à la qualité des informations qui ont servi à l'élaboration du présent rapport.

Chaque membre de la Commission a préparé, à la suite de chacune des visites, un rapport sur les dicussions auxquelles il a participé. Les informations recueillies ont été traitées de la façon suivante:

1. regroupement des éléments par catégories de personnes (enseignants, élèves, administrateurs, professionnels non enseignants, parents);

2. regroupement par sujets (problèmes, suggestions, initiatives locales);

3. analyse des données:

   3.1 par rapport aux objectifs initiaux de la REFORME, avec, pour résultat; une description de l'ETAT de l'éducation au secondaire;

   3.2 par rapport aux trois dossiers d'étude de la Commission, avec, pour résultat; une description des BESOINS de l'éducation au secondaire.

Le rapport de la Commission est ainsi fondé sur la connaissance de quelque vingt écoles polyvalentes:

celles que la Commission a visitées et celles dans lesquelles oeuvre quotidiennement chacun des membres de la Commission.

PREMIERE PARTIE

L'ETAT DE L'EDUCATION AU SECONDAIRE

Il en est de l'égalité comme de la liberté. La notion ne se laisse pas enfermer dans une définition abstraite, car chaque fois l'expérience vécue peut la remettre en cause. Ainsi, si la liberté n'est autre chose que le sentiment d'être libre, l'égalité n'est pas autre chose que le sentiment de savoir que l'homme ne sera ni rejeté ni exclu de quoi que ce soit en raison de ce qu'il est. Et dans la mesure où l'éducation est une découverte, une ouverture vers des horizons plus larges et plus épanouissants, la notion d'égalité en éducation est nécessairement dynamique, car la découverte de l'égalité elle-même entraîne un désir encore plus grand d'égalité.

L'éducation créatrice
(Gabriel Fragnière)

Introduction

La première partie du rapport est consacrée à la description de l'état actuel de l'éducation au secondaire.

Afin de dresser le bilan du premier souffle de la REFORME du système scolaire, la Commission rappelle d'abord les objectifs et les moyens préconisés par les promoteurs de la réforme du système scolaire québécois, il y a maintenant dix ans; elle fournit dans certains cas des définitions de ces objectifs et de ces moyens. La Commission regroupe ensuite autour de ces objectifs et de ces moyens les informations qu'elles a recueillies auprès des personnes qu'elle a rencontrées dans différents milieux scolaires. Cette organisation des données fournit au lecteur la perception que se font les éducateurs et les éduqués de la situation actuelle de l'éducation au secondaire: ce qu'elle est; ce qu'elle aurait dû être; ce qu'elle devrait devenir. Tout au long de la description de l'état de l'éducation fournie par des enseignants, des élèves, des professionnels, des administrateurs et des parents, la Commission formule des commentaires qui sont tantôt un essai de vue globale des problématiques, tantôt un dépassement des perceptions, tantôt des éléments de solutions et des voies de recherche.

1. *1966: les trois finalités assignées au système scolaire québécois par le Rapport Parent*

Dès le premier tome de leur rapport, les membres de la Commission Parent assignent au système scolaire québécois une triple fin qu'ils reconnaissent être poursuivie dans les sociétés modernes. Pour les besoins du rapport, la Commission isole les trois éléments de cette triple fin - égalité de chances, éducation supérieure accessible à tous, préparation à la vie en société -, afin de procéder à la description du degré de réalisation de chacun et à l'analyse de l'utilisation actuelle des moyens dont chacun était assorti au départ de la REFORME.

1.1 Première finalité: égalité de chances

La première finalité assignée au système scolaire québécois par le Rapport Parent est l'égalité de chances: *"Les écoles de la Province de Québec doivent être accessibles à chaque enfant, sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou mentale. Et ces écoles doivent offrir à tous les services d'une qualité et d'une diversité à peu près comparables afin que l'écolier des régions rurales de Gaspésie ou d'Abitibi ou des territoires non organisés de la Côte Nord ne soit pas trop défavorisé par rapport au citadin".*[1]

1.1.1 Définition

Il est essentiel de bien cerner les éléments qui entrent dans la définition que l'on donne aux mots "égalité de charces" ou "démocratisation du système scolaire".

a) En démocratisant le système scolaire, on entendait le rendre accessible à tous aux plans géographique, financier et pédagogique.

b) En démocratisant le système scolaire, on entendait y introduire une nouvelle conception de la culture, une culture non plus centrée sur les lettres classiques et la philosophie aristotélicienne, mais une culture dynamique qui englobe les divers champs de l'activité humaine développés et enrichis par l'apport des talents variés des Québécois et des autres peuples: arts, sciences, humanités, techniques.

c) Enfin, en démocratisant le système scolaire, on entendait le rendre public au sens strict que l'on donne au mot "démocratie": on voulait compter avec la participation de la population, plus particulièrement avec celle des éducateurs, des parents et des élèves.

1. Rapport Parent, tome 1, art. 115.

1.1.2 *Les moyens préconisés par le Rapport Parent pour accéder à l'égalité de chances*

Il semble essentiel à la Commission de rappeler également ici, les moyens que préconisait le Rapport Parent pour atteindre cet objectif de l'égalité de chances au niveau secondaire:

- "Nous recommandons que l'enseignement secondaire s'organise dans des écoles polyvalentes, offrant une diversité de cours et de services correspondant à la diversité des talents, des goûts et des besoins des jeunes de 12 à 16 ou 17 ans".[1]

- "Nous recommandons que l'école secondaire offre aux élèves divers types de cours: cours ralenti, cours régulier et cours d'enrichissement et qu'il soit possible aux élèves de suivre des cours à un niveau dans une certaine matière et à un autre niveau dans une autre matière, selon leurs aptitudes, leurs difficultés ou leurs préparations particulières".[2]

- "Nous recommandons que, pour acquérir une formation de base complète, tous les élèves soient tenus de suivre certains cours dans chacun des quatre principaux domaines du savoir: langues, sciences, arts, techniques".[3]

1.1.3 *Perception du milieu scolaire du degré de démocratisation du système scolaire, en 1976*

Quelle perception le milieu se fait-il du degré de démocratisation du système scolaire? Pour répondre

1. Rapport Parent, tome II, chapitre V, 46e recommandation.
2. Ibid., 51e recommandation.
3. Ibid., 49e recommandation.

à cette question, il faut examiner les informations relatives aux trois éléments de définition de l'égalité de chances (p. 9) fournies à la Commission, par le milieu scolaire.

1.1.3.1 Accessibilité aux plans géographique, financier et pédagogique. Administrateurs, enseignants, professionnels et parents considèrent que le fait que le réseau d'écoles polyvalentes soit à peu près complété dans le territoire du Québec et que le transport scolaire soit organisé partout permet de constater que l'accessibilité aux plans géographique et financier est, à toutes fins utiles, réalisée, dans le sens strict que les écoles peuvent accueillir tous les jeunes qui doivent poursuivre leurs études de la première à la cinquième année du cours secondaire. Par ailleurs, le milieu ne croit pas que l'atteinte effective de cet objectif soit un succès, à tous les points de vue. Au contraire, on déplore partout les conséquences administratives, pédagogiques, psychologiques et sociales des écoles polyvalentes de plus de deux mille élèves: des administrateurs avouent être débordés par des tâches qui ressortissent surtout à la gestion et peu ou pas à la pédagogie; des enseignants affirment qu'ils tentent en vain de nouer des relations humaines avec les élèves; ceux-ci ne manquent pas de dire que leur école ressemble davantage à une usine qu'à un lieu humain accueillant, et que c'est souvent en dehors de l'école qu'ils trouvent des réponses à leurs besoins; enfin, des parents sont inquiets mais impuissants devant la complexité et l'anonymat de ces grandes écoles. Le transport scolaire qui permet pourtant l'accessibilité à l'école engendre, de l'aveu de la plupart des personnes rencontrées, des effets néfastes d'abord sur l'organisation de l'école qu'il "conditionne" bien avant les éducateurs, puis sur la durée de la journée de travail des jeunes (de façon générale, les élèves des centres ruraux quittent la maison familiale à sept heures le matin et rentrent à dix-sept heures trente le soir), enfin sur les habitudes alimentaires de jeunes qui sont en pleine croissance.
Deux autres problèmes, liés à l'organisation du transport scolaire, sont soulignés un peu partout: celui de la surveillance des élèves durant les périodes de

repas - dans les milieux ruraux, la situation est particulièrement problématique, car le nombre des élèves qui prennent leurs repas à l'école est plus grand -; et le problème des règlements de sécurité qui ne sont pas suffisamment précis et dont on ne vérifie pas l'application de façon assez rigide. On insiste sur le fait que les difficultés de tous ordres créées par le transport scolaire ne sont pas propres aux "grandes écoles": on les retrouve également dans les "petites écoles".

Pour ce qui a trait à l'accessibilité au plan pédagogique (qualité et diversité des services éducatifs répondant aux besoins des jeunes), de façon générale, le milieu croit qu'elle demeure un objectif dont on peut dire que l'on a fait peu de progrès pour l'atteindre. Aux yeux du milieu, l'égalité de chances n'existe qu'au moment de l'inscription: dès que le regroupement des élèves est fait suivant les voies - allégée, moyenne, enrichie -, et suivant les secteurs - général et professionnel -, l'inégalité de chances est institutionalisée. Outre que le nombre d'élèves par classe apparaît à tous excessif, particulièrement au cours général, enseignants, élèves et parents estiment que les programmes sont beaucoup trop axés sur l'acquisition des connaissances et qu'ils ne tiennent pas compte de la diversité des clientèles ainsi que de leurs besoins particuliers. En conséquence, tous se plaignent de la "baisse", d'année en année, de la qualité de l'enseignement. La plupart des enseignants que la Commission a rencontrés ont exprimé de vives inquiétudes à ce sujet en précisant qu'il leur devenait de plus en plus difficile d'éprouver de la satisfaction professionnelle à faire leur travail puisque le niveau de préparation des élèves "baisse", que les groupes sont composés d'une clientèle hétérogène et que, peu importe l'apprentissage réellement fait, les notes du groupe doivent se trouver dans la "bonne moyenne" pour satisfaire aux exigences de l'administration (dans certains cas, des enseignants qui travaillent avec des groupes particulièrement faibles -faiblesse confirmée à l'évaluation- voient leurs notes rajustées par l'administration

de la polyvalente de façon que tous les enseignants d'une même matière à un même niveau aient des moyennes et des courbes de notes à peu près équivalentes). Au demeurant, un grand nombre ont souligné que si cela n'était pas fait au niveau local, le ministère de l'Education veillait à *normaliser* lui-même les résultats. Ainsi, on ne tient pas compte de l'évaluation que l'enseignant fait des apprentissages réalisés par ses élèves alors qu'il est, en définitive, le premier responsable de cette évaluation. D'une façon générale, les enseignants déplorent cette situation, mais s'avouent impuissants à y remédier; ils regrettent les effets déplorables de telles pratiques sur la motivation des élèves à apprendre et les illusions que donnent les notes officielles sur la qualité des apprentissages réalisés. Outre l'évaluation (et tous les problèmes connexes qu'elle soulève), le milieu souligne un autre phénomène qui contribue à la baisse de la qualité de l'enseignement: la fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à 16 ans. Des critiques très nombreuses et très sévères mettent en lumière les effets pédagogiques néfastes de cette obligation: l'absence de motivation des élèves contraints de fréquenter l'école crée des difficultés sérieuses à l'enseignant ainsi qu'aux "autres" élèves et compromet une fois de plus ce qu'il est possible à un professeur d'enseigner. Plusieurs ont souligné que ces élèves étaient presque inévitablement orientés vers le secteur professionnel court et les voies allégées de sorte que l'enseignant qui "hérite" de ces groupes se trouve confronté à des problèmes d'absentéisme, de perte de motivation, d'agressivité; de l'avis de plusieurs, l'enseignant n'a d'autre choix que de chercher à "minimiser les dégâts", à sauvegarder un semblant de discipline et à "occuper" ces élèves. Quant à l'enseignement et au cheminement éducatif de ces élèves, il semble à plusieurs bien illusoire d'en parler. En outre, les parents et les éducateurs qui ont longuement décrit cette situation semblent croire qu'une telle présence obligatoire d'élèves qui ne veulent pas être à l'école non seulement gêne le fonctionnement des autres élèves et accule le professeur à une tâche souvent très pénible, mais également entrave l'évolution de tels élèves qui, au

dire de plusieurs personnes, pourraient faire des apprentissages dans des milieux différents pour certains, mais, pour la plupart, dans des régimes pédagogiques conçus en fonction de leurs possibilités et de leurs besoins. Plusieurs ont également suggéré que ces élèves qui quittent l'école secondaire avant la fin de leurs études puissent être acceptés, par le service d'éducation des adultes, même s'ils n'ont pas atteint l'âge de dix-huit (18) ans.

COMMENTAIRES DE LA COMMISSION

a) Sur les écoles "trop grandes"

Les écoles polyvalentes que l'on dit "trop grandes" (2,000 élèves et plus) existent: il devient alors utopique de rêver qu'on en change les dimensions. Il est d'ailleurs difficile de déterminer si les doléances du milieu à ce sujet sont fondées sur une connaissance "scientifique" de la polyvalente idéale ou plutôt sur l'absence ou le peu de progrès réalisé dans le changement des attitudes, dans la découverte de nouveaux concepts de gestion et dans l'intégration de l'école à la société moderne.

La Commission croit qu'il y a lieu de chercher à mieux définir ces attitudes, ces concepts de gestion et cette intégration de l'école à la société si l'on souhaite, à court terme, "humaniser l'école" autrement que par des formules qui tiennent de l'idéalisation du passé.

Par ailleurs, il serait souhaitable que les commissions scolaires procèdent à l'analyse des améliorations qu'il y aurait lieu d'apporter à certaines écoles (insonorisation, ajout de fenêtres, ventilation, humidification) et qu'elles préparent un projet étalé sur quelques années qui viserait à corriger les lacunes les plus graves; il faudrait également que le ministère de l'Education reconnaisse l'importance des améliorations identifiées et allouent les sommes jugées nécessaires.

b) Sur l'école axée sur la transmission des connaissances

Si plusieurs des éducateurs rencontrés ont avoué que l'école demeurait encore généralement un lieu de transmission des connaissances, leurs commentaires sur d'autres questions laissent voir qu'ils participent eux-mêmes à cette situation. A titre d'exemples: "il faudrait augmenter le nombre de 'périodes' pour telles matières"; "la qualité de l'enseignement baisse: on enseigne en 4e secondaire ce que l'on enseignait autrefois en 9e et 10e année"; "certains élèves sont trop faibles: ils ne peuvent suivre le programme qu'on leur enseigne".

Il y aurait un travail de réflexion urgent à entreprendre avec les enseignants sur les notions d'apprentissage, de formation générale et d'activités éducatives aussi bien dans les universités par les cours de formation et de perfectionnement, que dans les commissions scolaires avec l'aide des conseillers pédagogiques, et que dans les associations professionnelles. Si l'enseignant n'est pas rejoint et amené à changer, il y a peu de chance que l'on passe bientôt de l'enseignement à l'éducation.

c) Sur l'évaluation des apprentissages

La Commission croit utile de formuler un commentaire en deux points: a) les examens objectifs; b) les responsabilités dans le domaine de l'évaluation.

a) Les examens objectifs: le milieu scolaire qualifie de "plaie" ce type d'évaluation; de l'avis des personnes rencontrées par la Commission, au niveau "ministériel", on est passé, dans ce domaine, de l'abus excessif à l'usage exclusif. La Commission rappelle ici les grandes lignes de l'avis que le Conseil formulait sur les examens dans son rapport annuel 1972-73:

- *"L'évaluation de l'étudiant doit être attentive aux diverses composantes du comportement humain";*
- *"l'évaluation doit être subordonnée à l'acte éducatif".*

- *"l'évaluation des étudiants doit être continue";*
- *"l'évaluation de l'étudiant, au plan scolaire, a plus de chances d'être juste à son égard, dans la mesure où elle est conçue et préparée dans son milieu d'enseignement."*[1]

De tels énoncés montrent bien que les examens objectifs ne peuvent évaluer toutes les composantes du comportement humain; qu'ils comportent le danger sérieux de subordonner l'acte éducatif à l'évaluation en se présentant comme l'instrument provincial uniforme d'examen des apprentissages; qu'ils s'opposent à l'idée de progrès continu du seul fait qu'ils servent surtout les fins de la certification; que les examens objectifs "évaluent non pas tant le rendement de l'étudiant que le degré de perspicacité de l'enseignant qui doit prévoir le genre de questions d'un examen venant de l'extérieur et les points du programme qui seront traités dans un tel examen"[2].

b) les responsabilités: la Commission croit que l'enseignant doit être le premier responsable de l'évaluation des apprentissages réalisés par ses élèves. Le ministère de l'Education peut jouer, à cet égard, un rôle de soutien; le ministère de l'Education doit, par ailleurs, conserver la responsabilité de l'évaluation de l'enseignement.

d) Sur l'organisation pédagogique

Le rapport Parent tout comme le règlement no 1 relatif à l'organisation pédagogique de l'école secondaire présente, de façon "indissociable", "voies" et "promotion par matière".

"Dans des écoles aux effectifs suffisants et dans le contexte d'un programme avec options, on devrait établir, pour chaque année du cours secondaire et dans chacune des matières

1. Conseil supérieur de l'Education, Rapport annuel 1972-73, page 52.

2. Ibid., page 53.

principales un programme à triple cours: le cours régulier, le cours ralenti et le cours d'enrichissement. Un élève pourrait ainsi être inscrit au cours ralenti dans la matière qui lui cause le plus de difficulté, mais au cours d'enrichissement dans la matière où il se classe en tête de son groupe."[1]

Deux causes expliquent les impasses dans lesquelles se trouvent l'école polyvalente: a) la polyvalence, concept de souplesse au service des élèves, a été opérationalisée de façon mécanique, faute d'une compréhension profonde: les administrateurs mal préparés à la gestion de ce type d'écoles onttrop vite vu dans l'informatique une solution à leurs problèmes d'organisation. En dissociant "voies" et "promotion par matière",on a recréé, sous de nouvelles étiquettes, les cloisons que constituaient antérieurement les cours général, scientifique et classique. Il faut, dès maintenant, appliquer la recommandation du Rapport Parent qui concerne le progrès continu de l'élève et favoriser la promotion par matière en respectant le rythme d'apprentissage de chaque élève, dans chacune des activités éducatives. b) l'uniformisation provinciale des normes(par exemple, dans l'attribution du nombre d'enseignants par école) contrecarre les projets locaux d'organisation pédagogique.

Si les administrateurs se sont, jusqu'à maintenant, formés "à même leur tâche", il faut dorénavant développer des services de formation et de recyclage des personnels de direction de façon à accroître leur compétence. D'ailleurs, cette compétence sera requise pour rendre efficace une progressive décentralisation de la gestion du système scolaire. Il apparaît évident que le respect de l'autorité est de plus en plus assuré par la compétence des personnes qui l'exercent plutôt que par le prestige que leur confère leur titre ou leur situation dans l'échelle sociale. En

1. Rapport Parent, tome II, art. 228.

conséquence, l'école que gère une équipe compétente et acceptée par les éducateurs qui y oeuvrent "fonctionne" mieux que l'école qui connaît la situation inverse, car la compétence accroît l'autonomie; elle assure une lucidité plus grande; elle rend habile à trouver des solutions aux problèmes qui se posent.

Par ailleurs, le ministère de l'Education devra, dans son projet de décentralisation, reconnaître à l'école une plus grande autonomie administrative dans l'attribution des tâches et l'organisation des services éducatifs.

1.1.3.2 Conception nouvelle de la culture: administrateurs, enseignants, élèves et parents reconnaissent que l'éventail des cours et des options ressortissant aux arts, aux humanités, aux sciences et aux techniques a été de beaucoup élargi depuis l'instauration des écoles polyvalentes. La musique, les arts plastiques, l'éducation physique et les ateliers de toutes sortes offerts tant pour les cours que pour un grand nombre d'activités parascolaires sont certes, à leurs yeux, des progrès importants. Pourtant, trois constatations incitent les éducateurs à se demander si l'école polyvalente a réussi à introduire, à son niveau, une conception nouvelle de la culture, d'une culture dynamique qui engloberait toutes les sphères de l'activité humaine.

1.1.3.2.1 Première constation du milieu scolaire

Le regroupement des secteurs général et professionnel sous un même toit n'a pas fait disparaître les préjugés existants; selon plusieurs, il les aurait même accusés. Le secteur professionnel est, de l'aveu de tous, le parent pauvre du système: ce sont les élèves éprouvant des difficultés dans les matières dites *académiques* que l'on oriente vers ce secteur. Sur l'élève qui éprouve des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage "pèse la menace du professionnel". En conséquence, les professeurs du secteur professionnel se plaignent de ce qu'on leur envoie des élèves qui n'ont pas suffisamment d'intérêt ou d'aptitudes pour

le métier qu'ils ont dû choisir, mais qui, ayant eu des difficultés d'apprentissage dans les matières de formation générale et surtout dans les sciences, se voient relégués au secteur professionnel long ou court. Plusieurs professeurs de ce secteur disent regretter les écoles techniques qui avaient l'avantage de regrouper des élèves d'aptitudes diverses, permettaient le développement des sentiments de fierté et d'appartenance et favorisaient le développement d'une meilleure formation professionnelle. Ces professeurs soulignent également l'impact de la suppression de la septième année sur les clientèles: les élèves arrivent un an plus jeunes dans leur secteur, et sont donc, à tous points de vue, moins "prêts"; par ailleurs, le ministère de l'Education accroît les exigences des programmes sans que les enseignants soient consultés et de façon impromptue; en même temps, c'est le même Ministère qui diminue l'importance de certains éléments de ces programmes, qui s'avèrent, par ailleurs, de plus en plus nécessaires (par exemple, le bloc *sécurité* disparu des programmes de certaines matière dans l'annuaire 02)[1].

Des parents qui croient eux aussi que le secteur professionnel est véritablement une "voie de garage" offrent peu de collaboration aux enseignants et aux directeurs d'écoles: ils sont frustrés de voir que si tôt, l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire deviennent "non accessibles" à leurs jeunes qu'on a orientés vers le secteur professionnel.

Le milieu souligne qu'à l'inverse, dans le secteur général, les pressions que l'on exerce pour orienter à tout prix vers les sciences un élève qui obtient de bons résultats sont excessivement fortes. Ces pressions sont, de l'avis de tous, imputables aux exigences d'admission des collèges: outre que ces

1. L'annuaire 02 est produit par la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire; il fournit une description détaillée des cours de formation professionnelle.

exigences entravent sérieusement la formation générale des élèves, au niveau secondaire, elles donnent lieu à des regroupements, dans les profils dits de "sciences pures", d'élèves qui n'ont pas nécessairement le goût ou les aptitudes nécessaires à la motivation et à la réussite. On se plaint, en conséquence, de l'"alourdissement" des groupes hétérogènes quant aux intérêts et de la "baisse du niveau des cours" liée à l'hétérogénéité des aptitudes.

Administrateurs, enseignants, élèves et parents constatent que les choix réels laissés à l'élève sont peu nombreux dans la réalité, et qu'en conséquence, la polyvalence, telle qu'elle est présentée par le Rapport Parent, concept fort attrayant pour l'esprit à la recherche d'"une formation humaniste et totale de la personne, englobant toutes les démarches possibles de l'intelligence dans sa quête de la connaissance et de la vérité", donne, dans la réalité, la juxtaposition de deux types d'enseignement - professionnel et général -; en outre, pour chacun des groupes d'élèves qui se trouvent dans les deux secteurs, la culture qui intégrerait sciences, humanités et techniques demeure toujours un rêve de *papier*.

COMMENTAIRES DE LA COMMISSION

a) Sur l'enseignement professionnel court

Il est inquiétant de voir à partir de quels critères se développe l'enseignement professionnel court: les seules habiletés "manuelles" qu'auraient certains élèves; leur incapacité à suivre des cours dits "académiques"; le "seul moyen" de "retenir" ces élèves dans le système scolaire. Une urgente révision des finalités et des objectifs spécifiques de l'école secondaire permettrait, notamment d'élaborer pour cette clientèle particulière des programmes d'activités éducatives et une didactique adaptés à leurs besoins et à leurs aptitudes réelles. De la pratique actuelle de l'enseignement professionnel court, la Commission tire deux conclusions: aux plans pédagogique et culturel, l'école n'est toujours pas accessible à un grand nombre de jeunes; en outre, la solution pédagogique que constitue pour l'enseignement professionnel court contribue

à ce que le milieu nomme la "dévalorisation de l'enseignement professionnel".

b) Sur l'enseignement professionnel long

La pratique actuelle de l'enseignement professionnel long oblige les élèves à des choix de vie trop précoces, alors que tous ces élèves ne souhaitent pas nécessairement quitter l'école à la fin de leurs études secondaires; en outre, il conduit les élèves à une spécialisation terminale du seul fait que les collèges n'accueillent ces élèves que dans la mesure où ils reprennent, après deux années de formation professionnelle, une année de formation générale du type "5e secondaire, voie enrichie". Cette situation déplorable (choix précoces et spécialisation terminale) appelle, à court terme, des correctifs administratifs et pédagogiques.

c) Sur la notion de culture

Le secteur général et le secteur professionnel évoluent actuellement de façon parallèle, au secondaire. Ce type de développement va à l'encontre d'une conception dynamique de la culture qui ne privilégie plus certains savoirs ("l'homo sapiens" opposé à "l'homo faber"), mais qui les intègre en favorisant le développement harmonieux de la personnalité et de la société:

> *"L'une des finalités de l'éducation est certainement d'aider à la consolidation de la personnalité ainsi que de l'unité personnelle. Est-on arrivé à dépasser les dichotomies intellectuel/manuel, théorique/pratique qui conduisent à la scission de la personnalité, elle-même cause ou effet - et peut-être simultanément cause et effet - d'une discrimination sociale entre le monde de la culture - les élites - et le monde du travail - la masse? Réintroduire en quelque manière l'intelligence dans le corps pour l'empêcher de se désincarner de la personne et de s'abstraire du monde,*

redonner à l'activité de nourrir l'activité théorique du "penser"en rendant à celle-ci le sens des processus naturels n'aiderait-il pas à résoudre en quelque manière le problème de l'unité personnelle ainsi que de l'unité sociale?"[1]

Objectifs, programmes d'activités éducatives et régimes pédagogiques doivent être révisés de manière à faire disparaître le cloisonnement entre le secteur général et le secteur professionnel et à permettre à tous les élèves de profiter des deux types d'activités éducatives que proposent ces secteurs.

1.1.3.2.2 Deuxième constatation du milieu scolaire

Les contraintes administratives, soulignent les éducateurs, limitent également les choix de l'élève: l'uniformisation provinciale des normes dans l'attribution du nombre d'enseignants (et ses conséquences sur le nombre d'élèves par groupe), dans l'automatisation des horaires (et ses conséquences sur les "blocs-programmes") ainsi que dans le transport scolaire,dans l'utilisation maximale des locaux,constituent autant d'éléments qui régissent l'école de façon pratiquement immuable. En pratique, les choix que fait l'élève chaque année constituent rarement les vrais éléments de son programme individuel. Selon le milieu, l'école polyvalente telle qu'elle est "régie" présententement ne peut prétendre être un lieu de formation et de culture générale "tout entier axé sur l'enfant", dont "les mesures d'organisation, lisait-on dans Polyvalence et progrès continu, ont comme objectif primordial d'assurer à chaque enfant une formation équilibrée en lui permettant de progresser au rythme qui convient le mieux à ses aptitudes et à sa personnalité".[2]

1. ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'EDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE, groupe de consultants sur les "Finalités et théories de l'éducation", annexe 1 du compte rendu de la réunion de Genève (9-13 juin 1975) (29e paragraphe).

2. Op. cit., page 7.

COMMENTAIRE DE LA COMMISSION

Sur les issues devant l'impasse

L'école secondaire publique s'est progressivement acheminée vers des impasses qui ont leur source dans le mode de gestion trop centralisateur que le ministère de l'Education a adopté depuis dix ans en voulant ainsi "contrôler" la REFORME; dans l'incompétence d'un trop grand nombre d'administrateurs et d'éducateurs qui se sont retrouvés, sans préparation adéquate, dans des écoles aux structures nouvelles et complexes et devant des clientèles vastes et hétérogènes; dans un asservissement à la magie de l'informatique.

Pour dominer et résoudre les dilemmes actuels de l'école secondaire publique, tous ceux qui oeuvrent aux divers paliers du système scolaire doivent collaà la mise en place progressive du processus de décentralisation de la gestion du système; le ministère de l'Education et les commissions scolaires doivent considérer le perfectionnement et le recyclage des personnels comme une priorité, pour les prochaines années; enfin, on doit chercher des formules nouvelles et efficaces dans l'utilisation de l'informatique.

1.1.3.2.3 Troisième constatation du milieu scolaire

La multiplication des options offertes théoriquement à tous les élèves et les conditions actuelles de sécurité d'emploi des enseignants ont donné lieu, d'une part, à une "étrange" spécialisation des professeurs et, d'autre part, à l'accroissement des groupes avec lesquels chaque élève doit entrer en contact chaque jour. Des enseignants déclarent avoir changé de "spécialité" plusieurs fois depuis leur entrée à la polyvalente, avertis souvent de ce changement à la rentrée scolaire; ils sont malheureux d'avouer également que souvent, ils n'arrivent pas à connaître les seuls noms de tous leurs élèves - l'enseignant responsable du cours "méthode et techniques de travail" rencontre jusqu'à sept cents élèves chaque semaine; le responsable de l'information scolaire en rencontre presque autant; ceux qui sont chargés de l'éducation physique et des sciences religieuses en reçoivent quelque trois cents .

Les élèves comprennent vite que leurs éducateurs ne parviennent pas à les "identifier", encore moins à les connaître; le même défi leur est d'ailleurs posé par rapport à leurs compagnons de cours.

Quant aux principaux, ils réussissent à peine à rencontrer les élèves qui, par leurs résultats scolaires ou par leur conduite, en sont arrivés, souvent à l'insu de ces administrateurs, au seuil de la "porte", quand ils ne l'ont pas déjà franchie...

Des parents se demandent comment il est humainement possible d'entrer en contact avec les quelque sept enseignants que chacun de leurs deux enfants - trois et quatre dans certains cas - rencontrent parfois au cours d'une même journée. Il n'apparaît pas possible aux éducateurs, dans un tel contexte, d'entretenir des relations humaines stables et authentiques avec les élèves, relations qui sont, par ailleurs, nécessaires dans un processus éducatif; il ne leur est pas donné souvent, dans ce même contexte, d'échanger avec leurs collègues sur les objectifs qu'ils poursuivent, les contenus desprogrammes, leurs difficultés professionnelles et les solutions qu'ils tentent d'y apporter. Isolé,l'enseignant voit mal comment il pourrait contribuer à une coordination des apprentissages axée sur la recherche de l'épanouissement de l'élève et d'une culture dynamique.

COMMENTAIRE DE LA COMMISSION

Sur la "déshumanisation" de l'école

La Commission croit qu'il est dangereux de conclure rapidement que l'école est anonyme et impersonnelle parce que les administrateurs et les enseignants ne connaissent pas les seuls noms et prénoms des élèves. Dans l'école traditionnelle comme dans l'école nouvelle, les élèves ont créé et créent encore des relations humaines avec leurs camarades. Cette affirmation ne vise pas à minimiser l'importance des relations entre les adultes et les élèves. Elle tend à montrer que les élèves ont moins tendance à parler de la déshumanisation de leur école que les adultes, ces derniers étant quelquefois enclins à l'idéalisation du passé.

La Commission croit,par ailleurs, qu'il est nécessaire et vital, pour l'éducation au secondaire, que soient recherchés, par le milieu, les types d'encadrement et les régimes pédagogiques qui feraient de l'école un ensemble de regroupements d'éducateurs et d'élèves: ces regroupements à taille humaine pourraient répondre aux besoins fondamentaux des jeunes, tels le besoin d'être aimé, le besoin d'être valorisé, le besoin d'être apprécié, enfin, le besoin d'être identifié et d'appartenir à une communauté humaine.

1.1.3.3 Participation de la base: on entendait enfin, en démocratisant l'enseignement,permettre une participation active de la population en général, des éducateurs, des parents et des élèves en particulier.

Les témoignages entendus dans le milieu portent à croire qu'à ce point de vue, la démocratisation est pratiquement un échec. Educateurs, parents et élèves manifestent de vives inquiétudes vis-à-vis le peu d'impact qu'aurait sur les décisions, l'expression de ce qu'ils vivent, de ce qu'ils ressentent et de ce qu'ils souhaiteraient changer. Selon eux, les décisions viennent *d'en-haut* (par exemple, la décision de rendre l'école secondaire accessible à tous; la décision de regrouper les secteurs général et professionnel); elles viennent de "technocrates" que l'on ne peut rejoindre et qui régissent l'école comme on gère une usine. L'éducation, selon l'expérience des personnes rencontrées, n'est pas devenue une oeuvre collective: elle est un lieu inhumain réglementé par l'ordinateur, les horaires et les autobus, un lieu dans lequel les humains tentent de survivre.

A ce propos, il peut être significatif de le noter, plusieurs ont souligné que la visite de la Commission leur offrait la première occasion d'exprimer ce qu'ils pensent en ayant le sentiment d'être écoutés. Du reste, la plupart commençaient leurs interventions en s'interrogeant sur les suites qui seraient données à leur remarques. Ils manifestaient à la fois du scepticisme, voire du cynisme devant le peu de cas que l'on fait habituellement de la consultation,et montraient un espoir voilé que"pour une fois",peut-être, il ne serait pas inutile de tenter d'exprimer

leur point de vue sur ce qui les touche si directement.

Les élèves ont affirmé avec conviction que l'école n'est pas d'abord préoccupée par ce qu'ils vivent, ce qu'ils pensent et ce dont ils ont besoin, mais qu'elle est plutôt organisée par des adultes et pour des adultes. Bien que des "conseils d'étudiants" soient formés dans plusieurs institutions, le sentiment de la plupart est qu'ils n'ont aucune influence sur les décisions qui, tout compte fait, les touchent au premier chef. Ils se sentent donc "coincés" dans un système rigide: la plupart subissent leur "sort"; un bon nombre toutefois abandonnent, faute de pouvoir s'intégrer à l'école.

Des parents, pourtant actifs au sein des comités d'écoles, constatent que des progrès considérables devrait être réalisée pour que leur action devienne une véritable participation. Ils ne se sentent pas toujours spontanément bien accueillis par les administrateurs et les éducateurs, et ils doivent d'abord "briser" des foyers de résistance avant de devenir des partenaires dans l'éducation de leurs jeunes.

Quant aux principaux, bon nombre d'entre eux attendent le jour où les autorités régionales consentiront à les considérer comme membres à part entière de la gestion du réseau d'écoles de leur région.

Les administrateurs des commissions scolaires sont souvent, aux yeux des principaux et des enseignants, en particulier, aussi loin d'eux que l'est le ministère de l'Education.

COMMENTAIRES DE LA COMMISSION

a) Sur la participation de la "base"

Force nous est de constater que l'éducation n'est pas encore une oeuvre collective, qu'elle demeure beaucoup trop définie, régie, orientée (et réorientée, en certains cas) par une minorité dirigeante. D'ailleurs, à cet égard, l'expression souvent entendue au cours des échanges, "les décisions viennent d'en-haut", est significative: pour les enseignants, les parents, les

élèves et quelquefois des principaux, "en-haut" a le sens surtout de "ministère de l'Education", mais également de"siège social de la commission scolaire". Le problème de l'information qu'abordera la Commission dans la deuxième partie de ce rapport paraît,d'ailleurs,lié à celui de la participation: là où des expériences de participation véritable ont été vécues, l'information était sensiblement plus efficace qu'ailleurs.

b) Sur les effets d'une tradition centralisatrice

A l'heure où on ne parle plus que de décentralisation de la gestion du système scolaire, le milieu reste encore largement tourné vers le ministère de l'Education; ainsi, les administrateurs des commissions scolaires reproduisent souvent, dans l'organisation de leurs services, les modèles utilisés par le ministère de l'Education. En conséquence, la "base" souffre de quelques-uns des maux qui caractérisent le fonctionnement du Ministère: cloisonnement des services, pauvreté de la coordination entre la recherche et la planification, isolement des autorités, lenteurs administratives. En même temps qu'il définitle nouveau partage des responsabilités entre les différents paliers du système en vue d'une progressive décentralisation, le ministère de l'Education devrait remédier à certaines de ces situations porteuses de conflit et d'incompréhension et inciterait ainsi le milieu scolaire à s'engager dans la même voie. Voici quelques exemples: le Ministère devrait établir nettement les rapports qui doivent exister entre le service de mesure et d'évaluation et celui des programmes; il gagnerait à accroître les échanges de type multi-disciplinaire pour l'analyse des questions pédagogiques, non seulement avec les professionnels de ses services, mais également avec ceux des commissions scolaires.

1.2 *Deuxième finalité: éducation supérieure accessible à tous*

La deuxième finalité qu'avait assignée, au système scolaire, le Rapport Parent, proposait de rendre l'éducation supérieure accessible à tous: *"L'ère nouvelle*

exige que tous les écoliers aient accès aux niveaux d'enseignement correspondant à leurs aptitudes. Présentement la fréquentation scolaire est obligatoire jusqu'à 15 ans; elle le sera bientôt jusqu'à 16 et même 18 ans. L'école secondaire, le collège et l'université ont subi tour à tour le choc de cette ruée vers l'instruction supérieure: leurs effectifs ont monté en flèche au cours des dernières années. Mais les statistiques ne doivent pas nous leurrer; bien qu'une très forte proportion des écoliers dépassent le cours primaire, un trop grand nombre ne finissent pas le cours secondaire. C'est à l'organisation actuelle des écoles qu'est sans doute attribuable en partie cet abandon prématuré des études; les écoles ne répondent probablement pas aux besoins variés et à toutes les aptitudes des enfants. De plus, les universités reçoivent environ 7% des garçons de 17 à 24 ans et 1.5% des filles du même âge; mais la proportion des jeunes qui sont aptes à y faire des études est beaucoup plus grande. L'objectif à atteindre est de rendre accessibles à tous les étudiants les cours qui conviennent à leur talent.[1]

1.2.1 Définition

Deux éléments entrent dans la définition de la deuxième finalité assignée au système scolaire par le Rapport Parent.

a) On entendait, par "éducation supérieure", une hausse du niveau de scolarité: "Il nous faut aujourd'hui pour le grand nombre une instruction plus poussée (...). Il est nécessaire que chaque étudiant puisse poursuivre ses études jusqu'au niveau le plus avancé qu'il est capable d'atteindre, compte tenu de ses aptitudes et de ses succès scolaires".[2]

1. Rapport Parent, tome IV, art. 12.
2. Ibid., art. 12.

b) On entendait, par "accessible à tous", une organisation des niveaux d'enseignement non plus fondée sur un "continuum académique" menant à la définition des objets d'apprentissages du haut vers le bas de la pyramide - supérieur, collégial, secondaire, élémentaire -, mais une organisation centrée sur l'élève, sur ses besoins, sur ses aptitudes et sur son cheminement personnel.

1.2.2 *Les moyens préconisés par le Rapport Parent pour rendre l'éducation supérieure accessible à tous*

Pour centrer l'école sur l'élève, le Rapport Parent proposait deux moyens concrets et indissociables:

a) la polyvalence: "L'enseignement polyvalent permet à chaque élève de choisir des cours qui répondent à ses intérêts, à ses aptitudes, à son rythme d'apprentissage".[1]

b) l'enseignement actif, pour éviter le climat d'anonymat que pourraient engendrer les établissements considérables: "L'enseignement actif apporte le correctif nécessaire: il établit un nouveau mode de relations personnelles entre l'élève et ses maîtres; il favorise la création de petits groupes d'étude ou même de recherche entre camarades et avec des professeurs ou un tuteur; il oblige chacun à développer son initiative et à donner le meilleur de lui-même dans des équipes de travail".[2]

1.2.3 *1966: le ministère de l'Education souscrit aux recommandations du Rapport Parent*

Dans son commentaire du règlement no 1 publié dans Polyvalence et progrès continu (Doc. d'éducation no 2), le ministère de l'Education souscrit pleinement aux recommandations du Rapport Parent: "Pour saisir dans toute

1. Op. cit., art. 9.
2. Ibid. art. 9.

son ampleur l'esprit du règlement no 1, il est nécessaire de lire ou de relire les recommandations de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement et de réfléchir sur les considérations qui ont conduit les commissaires à proposer telle ou telle réforme".

"Qu'il suffise de rappeler, pour notre propos, que le règlement no 1 du ministère de l'Education s'appuie sur deux postulats fondamentaux:

A. La réorganisation pédagogique de notre système scolaire est tout entière axée sur l'enfant. Toutes les mesures proposées ont comme objectif primordial d'assurer à chaque enfant une formation équilibrée en lui permettant de progresser au rythme qui convient le mieux à ses aptitudes et à sa personnalité.

B. Une authentique réforme pédagogique exige absolument la participation active du personnel enseignant. En conséquence, la consultation des maîtres en exercice est institutionalisée par le règlement no 1".[1]

1.2.4 Perception du milieu scolaire du degré d'accessibilité à l'éducation supérieure

Ceux qui oeuvrent dans les écoles polyvalentes constatent que trop souvent, l'enfant y est un numéro dont personne, sauf de rares exceptions, n'a le temps de s'occuper vraiment. Les horaires trop chargés, les groupes qui se forment pour un cours, puis se défait et se reforment pour le cours suivant, le nombre d'élèves qu'un professeur rencontre font que les élèves sont perdus dans ce qu'un professeur appelait "une mer de visages anonymes". De l'avis de la plupart, la polyvalente favorise deux sortes d'élèves: ceux qui sont bien nantis aux plans intellectuel et personnel et qui peuvent, en conséquence, se débrouiller seuls; ceux qui n'ont aucune motivation et veulent "se perdre dans la foule" en passant inaperçus. Pour un grand nombre d'élèves, l'école est un "supermarché"

1. Polyvalence et progrès continu, p.7.

dans lequel chacun va son chemin suivant son horaire, se promenant de local en local, de professeur en professeur, avec souvent aussi peu que trois minutes entre chaque cours.

Polyvalence, promotion par matière et regroupement en voies allégée, moyenne et enrichie, devaient servir de moyens pour individualiser l'enseignement, répondre aux besoins de l'élève et lui permettre de progresser à son rythme.

Pourtant, ces moyens s'avèrent, dans la réalité, plutôt utiles à la "mécanique" qui anime l'école qu'au développement individuel de l'élève. Le regroupement par *voies* attire des critiques sévères qui fusent de partout. Dissociées de la promotion par matière, ces voies maintiennent et renforcent, de l'avis de plusieurs, des préjugés défavorables à l'endroit des élèves les plus faibles. Ces préjugés sont exprimés, d'ailleurs, aussi bien par des administrateurs, des enseignants et des parents que par des élèves. On oriente presque systématiquement vers la voie allégée les "cas-problèmes" rencontrés, qu'ils soient d'ordre pédagogique, personnel ou familial, parce que font défaut le temps et les ressources humaines nécessaires pour l'identification et l'aide aux élèves en difficulté. Ces élèves, une fois classés dans la voie allégée, ont alors peu de chances de pouvoir en sortir, peu importe la nature réelle de leurs problèmes; souvent, ils se découragent et joignent les rangs des "drop-out"; ou alors ce sont les enseignants qui démissionnent devant la lourdeur de la tâche qui leur incombe vis-à-vis cette clientèle particulière.

L'enseignement actif, moyen concret de pallier à l'éclatement et à l'anonymat que pouvait entraîner la polyvalence, est "impraticable", selon le milieu. Les éducateurs sont désolés de ne pouvoir accorder plus d'attention et de temps à chaque élève et déplorent surtout le fait que les objectifs, les programmes et la pédagogie qui sont officiellement prônés par le ministère de l'Education et qui font appel à un enseignement individualisé, soient en contradiction avec les contraintes liées aux horaires, aux locaux et au trop grand nombre de professeurs et d'élèves dans un même école.

Par ailleurs, les exigences de l'admission au niveau collégial relèvent toujours de la conception d'un système axé sur les connaissances: les élèves critiquent sévèrement les programmes "pré-requis" qui les obligent à suivre des cours dont les contenus sont "exigeants", qui sont peu utiles, en certains cas, si l'on considère les choix personnels et qui demeurent source de découragement ou d'agressivité. Les enseignants se sentent contraints de donner ces cours, sachant qu'ils conditionnent l'accès au collège, mais ils avouent, cependant, que ces "pré-requis" entravent la confection d'un programme équilibré de formation générale pour les élèves de 4e et 5e secondaire. Les conseillers en orientation n'ont pas plus de liberté que les enseignants: leur éthique, disent-ils, les oblige à inciter les élèves de voie enrichie, notamment, à se donner le plus de chances possible d'accéder au collège en s'inscrivant dans les profils dits de "sciences", même s'ils reconnaissent que bon nombre de ces élèves seraient plus heureux et mieux orientés par rapport à leurs intérêts, s'ils pouvaient échapper à la situation que crée le niveau collégial à l'école secondaire.

Quant aux parents, il leur semble important que leurs jeunes accèdent à l'enseignement supérieur, si différents que soient les motifs de leurs aspirations ("ils ont des avantages que nous n'avions pas: ils doivent en profiter"; "la société accorde une telle importance aux diplômes"; "ils seront en mesure de mieux gagner leur vie"); ils partagent, par ailleurs, les moments d'inquiétude que vivent leurs adolescents dans l'attente de leur admission au collège et croient ainsi que l'enseignement supérieur n'est pas aussi accessible qu'or l'aurait voulu. Selon les éducateurs - administrateurs, professionnels, enseignants, parents - et les élèves, la trop grande rigidité du regroupement par voies qui détermine trop tôt le niveau terminal auquel pourraient atteindre les élèves; les "drop-out" qui échappent au système dès le niveau secondaire, faute d'avoir pu s'y adapter; les exigences indues de l'enseignement collégial; les contraintes de tous ordres qui ne permettent pas qu'une attention individuelle soit donnée aux élèves par les éducateurs;

l'incompétence d'une partie du corps professoral imputable à l'embauche massive d'enseignants au début de la REFORME; le peu de perfectionnement adéquat offert à l'ensemble des enseignants; tous ces éléments constituent autant de facteurs qui expliquent que non seulement l'enseignement collégial n'est accessible qu'à environ quarante pour-cent (40%) des élèves, mais aussi qu'un trop grand nombre encore de ceux-ci ne terminent pas leurs études secondaires.

COMMENTAIRES DE LA COMMISSION

a) Sur la loi de l'école obligatoire

Tant qu'elle sera maintenue dans sa facture actuelle, la loi de l'école obligatoire ne peut être, dans son application, la seule responsabilité de l'école. Le devoir des éducateurs est d'abord de rendre l'école accessible à tous par la diversité de ses régimes pédagogiques et par l'adéquation des activités éducatives aussi bien aux besoins qu'aux possibilités des élèves. Les parents, par ailleurs, devraient jouer un rôle plus important dans la fréquentation de l'école par leurs jeunes. Ce rôle de soutien des parents est absolument nécessaire.

b) Sur les relations entre les niveaux du système scolaire

La Commission déplore que le ministère de l'Education tout comme les autorités locales et régionales du système scolaire n'aient pas encore réussi à créer des liens organiques entre les différents niveaux d'enseignement. Pourtant, ces liens constituent des mécanismes efficaces d'adaptation de "l'enseignement aux enseignés" (expression qui vient du Rapport Faure). Cette situation illustre encore le cloisonnement rigide, aux plans horizontal et vertical, qui caractérise toujours notre système: sa vaste REFORME visait pourtant à le rendre souple et donc accessible.

Des correctifs doivent être apportés, à court terme, à cette situation qui cause des préjudices sérieux à l'élève. Plus particulièrement, le ministère de l'Education doit faire connaître le plus tôt possible le compte qu'il entend tenir des recommandations du

Rapport Nadeau; certaines recommandations concernaient justement l'élimination des "pré-requis" et l'organisation de l'enseignement collégial à partir des besoins et des possibilités réelles des élèves, à la fin de leurs études secondaires.

1.3 Troisième finalité: préparation à la vie en société

Une troisième finalité a été proposée au système scolaire dans le Rapport Parent: il s'agit de la préparation à la vie en société. *"La conception moderne de l'éducation vise à préparer chaque citoyen à gagner sa vie par un travail utile et à assumer intelligemment ses responsabilités sociales. C'est là un droit et de l'individu et de la collectivité. Il ne suffit plus d'apprendre à l'enfant à lire, à écrire et à compter. Les tâches complexes et changeantes de l'industrie et des services réclament qu'on assure à tous les enfants une éducation qui les prépare à entrer dans le monde du travail. Cette formation doit être assez polyvalente pour permettre une adaptation rapide aux changements technologiques. Le système d'éducation doit aussi offrir à tous les adultes une plus grande possibilité de perfectionnement. De même, un nombre croissant d'handicapés peuvent désormais être éduqués et entraînés à exercer une fonction qui les rend autonomes et productifs. Enfin le prolongement des loisirs permet une expansion correspondante des services d'information et de culture populaire. Le rendement de la vie de travail et l'épanouissement par le loisir dépendent donc de la valeur et de la variété du système d'éducation".*[1]

1.3.1 Définition

Deux éléments entrent dans la définition du syntagme "préparation à la vie en société".

a) On entend, par "préparation à la vie en société", une réponse de qualité au droit de l'individu de

1. Rapport Parent, tome I, art. 118.

recevoir une éducation qui lui permette d'entrer dans le monde du travail, d'y être utile et de pouvoir s'adapter tout le long de sa vie aux changements technologiques d'une société en constante mouvance et une éducation qui lui apprenne l'importance de l'alternance du travail et du loisir pour son épanouissement personnel.

b) On entend également, par "préparation à la vie en société", une réponse de qualité au droit de la société de pouvoir compter sur des citoyens responsables, autonomes et productifs.

On notera que c'est de la qualité et de la variété du système d'éducation que devait venir, selon le Rapport Parent, les garanties de réalisation de cette finalité.

1.3.2 *Perception du milieu scolaire du degré de réussite de l'école, en 1976, dans la préparation des jeunes à la vie en société*

1.3.2.1 Le sens et la valeur du travail. Bien que les adultes - enseignants et parents plus particulièrement - déplorent que les élèves n'aient plus, comme leurs aînés, le goût du travail bien fait et ne connaissent plus la valeur de l'effort soutenu, ils constatent, par ailleurs, que le régime pédagogique actuel de l'école secondaire est tel que la journée d'un élève est constituée d'une suite de sept ou huit cours théoriques (pour la plupart) et coupés de quelque "pauvres trois minutes de répit"; dans un tel contexte, ils avouent qu'il leur est bien difficile d'inculquer aux jeunes le sens du travail bien fait et de susciter chez eux le goût de l'effort soutenu. Certains vont jusqu'à dire que même les adultes n'accepteraient pas de changer de leurs "préoccupations" sept fois le jour, de courir d'un local à l'autre au rythme des sonneries, de connaître, du matin au soir, les bousculades dans les autobus, dans les corridors et dans les cafétérias. Pour le milieu, le rythme de vie que l'on impose aux élèves, de même que la discontinuité des activités qu'on leur fait "vivre" expliquent

que la majorité d'entre eux se désintéressent du travail intellectuel et nourrissent de l'agressivité pour le lieu de travail que constitue pour eux l'école: vandalisme, absentéisme, phénomènes des "drop-out " voilà, aux yeux des éducateurs, autant de manifestations de ce "désintérêt" et de cette agressivité. Quant aux élèves, ils ajoutent, à ces constations des adultes, les longues soirées de travail à domicile que provoque souvent l'absence de coordination des travaux par les enseignants oeuvrant à un même degré, ils affirment, sans ambages, qu'ils se donnent eux-mêmes un rythme moins "essoufflant" en ne se présentant pas à tous les cours et en choissisant les travaux pour lesquels ils éprouvent plus d'intérêt, ou qui sont plus nécessaires pour la poursuite de leurs études.

1.3.2.2 Le sens et la valeur du loisir. De l'avis du milieu, en principe, la polyvalence reconnaît au loisir des valeurs de formation. Au plan des structures - gymnase, ateliers, piscines -, au plan des choix possibles d'options et d'activités parascolaires- musique, art dramatique, arts plastiques, éducation physique -, l'école polyvalente pourrait devenir un lieu privilégié de l'alternance du travail et du loisir. Dans la réalité, les obstacles à l'organisation de ce lieu privilégié sont de taille; le milieu en souligne quelques-uns: les "mentalités" - "on ne va pas à l'école pour s'amuser mais pour s'instruire" -; la détermination de la tâche des enseignants fondée sur la notion de "cours" plutôt que sur la notion d'activités éducatives; par voie de conséquence, la grille-horaire des élèves conçue selon le traditionnel découpage du savoir en "matières académiques"; enfin, l'uniformisation de la durée des cours et des activités parascolaires - à titre d'exemple, en 43 minutes, un élève qui fréquente le gymnase doit procéder à quatre opérations: revêtir des vêtements d'usage, participer à une activité sportive, passer sous la douche, revêtir sa tenue régulière -.

1.3.2.3 Le sens des responsabilités sociales. La plupart des éducateurs soulignent que très tôt, les clientèles scolaires actuelles ont conscience des problèmes de la société de même que des

conflits qui la secouent, et des contradictions qui caractérisent certains comportements de groupes sociaux ou de groupes d'adultes. Cette conscience précoce pourrait, à leur avis, devenir bénéfique, si l'école en faisait le fondement d'une éducation sociopolitique positive et dynamique. Or, soulignent toujours les éducateurs, non seulement les programmes font-ils défaut dans ce domaine, mais,de plus, l'individualisme auquel a conduit la complexité trop grande des structures fait de l'élève un être seul devant les questions que soulèvent l'organisation de la société actuelle et la place que chacun est appelé à y occuper d'ores et déjà. Certains ont parlé maintes fois d'une démission des adultes devant le sens des responsabilités sociales qu'il leur incombe d'inculquer aux jeunes avec lesquels ils sont en contact.

Pour leur part, sur les événements qui ont entouré les présentes négociations dans le secteur de l'éducation, les élèves ont apporté des témoignages qui laissent voir qu'ils sont déjà capables de sens critique, et qu'ils auraient souhaité qu'on leur explique sans détour le sens des gestes que tous, administrateurs, enseignants, syndicats et gouvernement, ont respectivement posés.

COMMENTAIRES DE LA COMMISSION

a) Sur la déscolarisation des activités éducatives

Il apparait évident qu'il faut réaliser de sérieux progrès si l'on désire que l'école prépare efficacement les jeunes à vivre dans une société où travail et loisir doivent s'intégrer de façon harmonieuse.

En ce sens, la déscolarisation des activités éducatives constitue un objectif que l'on se doit d'atteindre, à court terme. Par déscolarisation, la Commission entend d'abord la recherche de liens organiques et dynamiques entre les activités éducatives qui se déroulent dans l'école et celles que la société moderne offre aux jeunes: pourquoi y aurait-il une cloison rigide entre le cours d'histoire et le film historique? entre les cours de sciences humaines et les reportages télévisés sur les découvertes récentes des

sciences médicales? l'élève doit pouvoir profiter des uns comme des autres, en trouvant chez ses éducateurs des adultes capables de l'aider à intégrer les diverses connaissances qui lui viennent aussi bien de son "vécu scolaire" que de son "vécu social". Par désco-larisation, la Commission entend également la recherche de nouveaux axes de découpage des activités éducatives. Si l'école élémentaire doit fournir aux élèves les instruments fondamentaux qui permettent de comprendre intellectuellement la réalité et la vie sociale - lecture, écriture, mathématique -, l'école secondaire doit être le lieu du prolongement du développement des facultés intellectuelles et créatrices et le lieu du début de l'épanouissement des facultés individuelles. En conséquence, il faut rechercher les types d'activités éducatives qui permettront le développement des facultés intellectuelles et créatrices, et les activités éducatives qui amorceront l'épanouissement des facultés individuelles. Cette recherche et ses conclusions devraient diminuer considérablement le morcellement actuel excessif des champs de connaissances en "matières académiques" et, par voie de conséquence, "contrer" le phénomène déjà trop ancré, à l'école secondaire, de la "spécialisation" du personnel enseignant.

b) Sur les responsabilités des élèves

L'école constitue une société organisée: elle regroupe un nombre important de personnes qui exercent des fonctions diverses et qui entretiennent des relations de nature et de qualité variées; elle a son organisation propre; elle établit ses règlements; elle définit ses contraintes et ses possibilités. Ainsi conçue, l'école devrait offrir à l'élève un lieu privilégié d'expériences de vie sociale et communautaire, expériences infiniment précieuses pour son intégration progressive et harmonieuse aux sociétés plus grandes que seront pour lui le monde du travail, la ville, le pays, la nation.

L'école devrait permettre à l'élève de développer le respect et le souci d'autrui, le sens de l'équipe, la solidarité communautaire; à travers des événements particuliers, elle pourrait l'obliger à réfléchir sur le

sens et les limites de la liberté individuelle ou sur les aspects positifs d'un conflit, à confronter ses valeurs personnelles à celles de ses éducateurs ou de ses camarades, en recherchant ainsi son unité intérieur et en développant des attitudes de tolérance et d'ouverture d'esprit; enfin, l'école devrait donner à l'élève l'occasion de se passionner pour des causes - la défense des moins favorisés, la survie de biens culturels, les progrès techniques et scientifiques de son pays ...-, et de participer, au même titre qu'un citoyen, aux projets de la société que constitue son école.

c) Sur les choix qui s'imposent

Des mesures concrètes doivent être envisagées, à brève échéance, pour que l'agencement des activités des élèves, au cours d'une journée scolaire et pour l'ensemble des cinq années du cours secondaire, favorise une intégration optimale du travail et du loisir. Ainsi, toute activité jugée éducative doit servir à la fois à la détermination de la tâche des éducateurs et à la préparation de l'horaire de l'élève. L'école doit jouir de l'autonomie nécessaire aux prises de décisions suivantes: 1) la durée variable des activités, compte tenu de l'activité elle-même ainsi que de son importance dans le processus éducatif et compte tenu de l'élève, c'est-à-dire de son âge, de ses possibilités et de ses difficultés; 2) l'organisation du travail d'équipe des éducateurs qui vise à la coordination des activités éducatives - contenus et exigences de travail personnel pour les élèves -; 3) l'affectation des budgets nécessaires à l'organisation des activités éducatives.

Par voie de conséquence, l'Etat doit substituer aux grilles-horaires des cadres généraux d'organisation souples et générateurs de polyvalence. L'Etat doit également réviser les éléments de définition de la tâche des éducateurs et laisser aux administrateurs des commissions scolaires et des écoles la responsabilité d'assigner les tâches en fonction des services qu'ils veulent offrir aux élèves.

2. *Les manifestations de la lucidité et du désir d'engagement du milieu scolaire*

Si graves que soient les difficultés auxquelles l'éducation au secondaire est actuellement confrontée, la Commission ne succombe pourtant pas au pessimisme; elle cherche plutôt à faire que cet état se dissolve puisqu'il lui apparaît évident, d'une part, que le premier souffle de la réforme a permis l'atteinte d'un objectif important - l'accessibilité pour tous à l'enseignement secondaire -, et que, d'autre part, le deuxième souffle de cette réforme, l'éducation garantie, est réalisable à la condition qu'il soit confié principalement à la "base" dont il faut maintenant respecter la lucidité et le désir d'engagement par des mesures concrètes de décentralisation pédagogique, administrative et politique.

Au cours des échanges qu'elle a eus avec les éducateurs de la "base", la Commission s'est intéressée aux expériences administratives et pédagogiques tentées par les écoles, et elle a recueilli les suggestions que formulaient les enseignants, les professionnels, les élèves même, et qui visaient à apporter des correctifs à des situations problématiques. Ces expériences et ces suggestions sont, de l'avis de la Commission, des manifestations indubitables de la lucidité et du désir d'engagement du milieu scolaire. Elles devraient engendrer, tant au ministère de l'Education que dans la population, confiance et appui. D'ailleurs, il serait souhaitable que le ministère procède à une recension des innovations mises en place par les divers milieux scolaires; qu'il les fasse connaître par des moyens efficaces de diffusion; que la presse écrite et parlée ait également le souci de porter à la connaissance de la population les aspects positifs de l'éducation, dans le secteur public.

Quant à la Commission, elle ne saurait conclure la première partie de son rapport sans relever quelques-unes des initiatives et des suggestions intéressantes qu'on lui a communiquées au cours de ses visites d'écoles.

2.1 Des initiatives et des expériences du milieu scolaire

Des parents ont assuré bénévolement la surveillance des élèves pendant les heures de repas; d'autres ont offert leurs services à l'école pour l'organisation de certaines activités parascolaires; enfin, certains ont accepté l'invitation de l'école à participer au classement des élèves.

Des principaux ont invité le conseil des enseignants de leur école à partager avec eux le pouvoir de décision; d'autres ont favorisé l'organisation d'un comité d'élèves, pour chacun des niveaux du cours secondaire ; certains ont mis en application des formules d'encadrement des élèves - par cycle, par niveau - (exemple particulièrement intéressant: des classes fermées - "closed classes" - pour les élèves qui éprouvent des difficultés d'adaptation à l'école polyvalente; les élèves sont regroupés dans des locaux fixes et ils sont pris en charge par une équipe d'enseignants qui acceptent la responsabilité de plusieurs enseignements; les élèves sont progressivement intégrés aux classes régulières). Quelques-uns ont organisé des sessions d'exploration technique dans des industries, compte tenu qu'il n'y avait pas d'ateliers professionnels dans leur école et qu'ils jugeaient, par ailleurs, utile à la formation des élèves ce type d'activité éducative.

Au cours des six semaines d'une grève du transport scolaire, des enseignants ont librement préparé un projet de réorganisation de leur école centrée sur l'individualisation de l'enseignement; d'autres oeuvrant dans le domaine de l'éducation physique ont organisé des compétitions inter-écoles et ont fait la promotion de ces activités dans les média locaux; certains ont participé à un projet nommé "Opération Exigences" qui visait à rehausser les "standards" de qualité des services éducatifs de leur école: une équipe a travaillé durant deux ans à la préparation de "modules d'enseignement des mathématiques"; un groupe a mis sur pied un camp de pastorale nommé "La bicoque"

(au cours d'une seule année, quelque quatre mille éducateurs et élèves ont fréquenté ce camp).

Des administrateurs ont procédé à un bilan de la réforme scolaire dans leur milieu (cette opération a donné lieu à des publications importantes); certains ont accepté de "libérer"de cinq "périodes"des enseignants qui ont pu ainsi remplir une fonction d'animateur auprès des élèves.

Des élèves ont participé à l'élaboration d'un cours de formation sexuelle; des conseils d'élèves d'une école ont pris en charge la publication quotidienne d'un bulletin d'information; d'autres ont contribué au succès d'un "Festival de Noël" ou de "journées-sommet"(quatre journées complètes consacrées à des activités parascolaires); certains ont agi au sein d'un conseil disciplinaire au même titre que leurs éducateurs.

2.2 Des suggestions du milieu scolaire

Le milieu scolaire manifeste également un esprit inventif quand il s'agit de songer à des correctifs à apporter à des situations problématiques. On a fait les suggestions suivantes:

- pour réduire le nombre d'enseignants que chaque élève doit rencontrer chaque jour et augmenter ainsi la stabilité des relations humaines entre éducateurs et éduqués, que l'on procède à des regroupements d'activités éducatives, chaque regroupement étant pris en charge par un éducateur;
- pour permettre aux élèves de "respirer", de se détendre et de rencontrer des éducateurs, que l'on prévoie une"période"libre à l'horaire de chaque jour; que cette réduction du nombre d'activités pour les élèves permette aux enseignants et aux professionnels de travailler en équipe;
- pour élargir les champs d'activités éducatives des élèves du secteur général, que l'on accroisse le nombre de"périodes" "d'exploration" dans les ateliers; que l'on prévoie, à l'horaire des élèves du secteur professionnel, des "périodes"obligatoires d'éducation physique;

- pour assurer un meilleur encadrement des élèves, que l'on "libère" de quelque cinq "périodes" d'enseignement, des enseignants qui joueraient le rôle d'animateurs auprès de groupes d'élèves;

- pour assurer une étroite liaison avec les niveaux-jonctions (élémentaire et collégial), que l'on organise des échanges systématiques entre enseignants, particulièrement au moment des "journées pédagogiques"; que les résultats de ces échanges fassent l'objet d'un bulletin d'information;

- pour valoriser l'enseignement professionnel, que l'on accroisse les travaux de "création" dans les ateliers;

- pour accroître la qualité des services éducatifs, que l'on publie périodiquement le récit des expériences vécues dans chaque région du Québec;

- pour accroître la compétence des enseignants, que l'on utilise largement la masse monétaire prévue au titre du "perfectionnement", pour la libération temporaire de quelques-uns d'entre eux qui pourraient préparer soit du matériel d'enseignement, soit des instruments d'évaluation;

- pour que soit valorisée l'école publique, que le ministère de l'Education prépare des "messages publicitaires" à l'instar de certains autres ministères;

- pour assurer une meilleure participation des parents au projet scolaire de leur milieu, que chaque consultation soit précédée d'une information rigoureuse et efficace;

- pour éviter que les changements soient mis en place de façon impromptue dans l'école, qu'une expérimentation de tout changement soit réalisée auprès de clientèles scolaires réduites, et qu'elle soit évaluée ensuite par une équipe multidisciplinaire avant que l'on songe à la généralisation du changement;

- pour accroître la participation de la population à l'éducation et rehausser la qualité de représentation assurée par les commissaires d'écoles, que le comité d'école puisse, par voie démocratique, nommer quelques-uns de ces commissaires;

- pour améliorer le rendement des services éducatifs de l'école publique, que l'éducation physique ne vise pas d'abord à former des athlètes compétiteurs, mais surtout des citoyens en "bonne santé";
- pour assurer des liens organiques entre le monde du travail et l'enseignement professionnel, que le temps scolaire pour les élèves de ce secteur soit de douze mois, qu'il soit conçu selon une formule coopérative - école/monde du travail - et qu'il soit constitué de quatre "blocs" de trois mois (alternance école/industrie).

COMMENTAIRE DE LA COMMISSION

Sur le sens des manifestations de la lucidité et du désir d'engagement du milieu scolaire

Si la Commission a pu prendre note de tant d'expériences, d'initiatives et de suggestions (celles que l'on vient de mentionner plus haut ne représentent pas, en nombre, la moitié de celles qu'a retenues la Commission) dans les seules six écoles publiques qu'elle a visitées, on imagine facilement qu'une recension exhaustive réalisée dans l'ensemble du territoire du Québec donnerait lieu non seulement à un rapport fort impressionnant, mais contribuerait surtout à redonner confiance à la population dans le système scolaire public, à valoriser les éducateurs qui y oeuvrent (ce qui ne serait pas le moindre des avantages d'une telle entreprise!) et à convaincre le ministère de l'Education de ne pas hésiter à amorcer le processus de décentralisation de la gestion du système scolaire. Car, il importe de le souligner, le milieu scolaire n'a pas manqué d'indiquer à la Commission dans quelles conditions ont pu être tentées certaines expériences - bénévolat, luttes de tous ordres, acceptation de certains administrateurs d'enfreindre les normes du ministère de l'Education... -, et quelles furent les causes d'échecs ou d'abandon de plusieurs expériences dont les premiers résultats s'avéraient intéressants - trop grande rigidité de l'organisation de l'école, manque de soutien moral et financier, surchage excessive de travail... -.

Puisque l'école n'a de raison d'être que l'élève, puisque de nombreux éducateurs sont prêts à relever le défi de rendre l'école publique accessible à toutes les clientèles par des services éducatifs de qualité, il ne faut plus hésiter à créer les conditions nécessaires au succès d'une telle entreprise: une information systématique et efficace; la valorisation de l'acte pédagogique et par voie de conséquence, de l'école; la sérénité.

CONCLUSION

Les positions de la Commission sur la valeur actuelle des objectifs de départ de la REFORME

A la fin de la première partie de son rapport consacrée à la description de l'état de l'éducation au secondaire, la Commission désire faire connaître au Conseil son point de vue sur la valeur actuelle des objectifs de départ de la REFORME.

LES OBJECTIFS

a) L'égalité de chances

Le Québec devait s'engager, comme tous les pays industrialisés, dans la quête de l'objectif qui consiste à donner à tous l'égalité de chances. Dix ans après la mise en place de sa REFORME, le système scolaire actuel permet l'accès de tous les jeunes à l'école secondaire. Il faut certainement voir dans cette étonnante réalisation la manifestation du dynamisme du peuple québécois. La Commission croit qu'il faut maintenant franchir une deuxième étape dans la poursuite de ce premier objectif: *"Il ne s'agit plus seulement d'une égalité devant l'éducation mais d'une égalité plus large à créer par l'éducation".*1 Il est nécessaire de le souligner: c'est le procès des "polyvalentes" que fait la population et non pas celui de la "polyvalence", puisque, à toutes fins pratiques, il n'y a pas eu de véritable expérience d'éducation polyvalente. Le premier souffle de la REFORME a été celui de l'école obligatoire. Ainsi, la société québécoise,

1. L'éducation créatrice/une approche, une méthode, des orientations, Une étude de la Fondation Européenne de la Culture, rédigé par Gabriel Fragnière, Paris-Bruxelles, Elsevier Savoir, 1975 , page 43.

s'est dotée d'un réseau complet d'écoles secondaires afin que soient transmis, à tous les jeunes, "les connaissances, les valeurs et les comportements considérés comme indispensables pour que la vie sociale soit possible et que la survie et le progrès de la société soient assurés".[1] Le deuxième souffle de la REFORME doit viser d'abord l'accroissement de la qualité de ce qui a été entrepris, mais il doit être surtout marqué par la recherche des moyens qui assureront non seulement l'éducation obligatoire, mais l'éducation garantie. Si la notion d'école obligatoire correspond à un droit de la société, la notion d'éducation garantie correspond au droit de tout individu d'atteindre à son épanouissement personnel. Or, c'est ce droit individuel, cette éducation garantie que veut protéger et respecter la "polyvalence".[2] La diversité des régimes pédagogiques, la variété des moyens matériels et didactiques constituent des instruments privilégiés qu'il s'agit d'orès et déjà d'exploiter pour garantir à chaque élève une éducation de qualité.

b) L'éducation supérieure accessible à tous

L'objectif de rendre l'éducation supérieure accessible à tous doit continuer d'animer les responsables de l'éducation aux différents paliers du système. La Commission croit que ces responsables doivent, dès maintenant, procéder à un choix de mesures concrètes pour que chaque élève puisse poursuivre ses études jusqu'au niveau le plus avancé qu'il est capable d'atteindre, compte tenu de ses aptitudes.

Des efforts considérables doivent être consentis pour assurer une meilleure coordination des niveaux d'enseignement, une coordination axée sur les besoins des clientèles scolaires plutôt que sur les exigences d'un "continuum académique"; l'école secondaire doit assouplir vraiment ses structures en privilégiant la notion de rythme d'apprentissage plutôt que celle de *voie*; en outre le niveau secondaire ne doit plus être, a priori, terminal pour certains élèves(qu'ils proviennent du

1. Ibid., page 136.
2. On comprend que le sens du titre que la Commission a voulu donner à son rapport: le deuxième souffle de la REFORME: de l'école obligatoire à l'éducation garantie.

secteur général ou du secteur professionnel, les élèves devraient avoir accès au collège du moment qu'ils ont atteint, de façon satisfaisante, les objectifs du niveau secondaire); enfin, le développement accru de l'éducation récurrente devrait permettre à des jeunes qui quittent le système dès le niveau secondaire de revenir dans ce système après quelques années d'activité professionnelle, et de pouvoir accéder à l'éducation supérieure grâce aux connaissances et à la maturité qu'ils auraient acquises dans le monde du travail.

c) Préparation à la vie en société

L'école polyvalente publique, par ses structures et par la variété de ses ressources éducatives - activités et personnels -, offre certainement aux élèves des occasions multiples d'exercice de leur autonomie et de leur sens des responsabilités sociales en même temps qu'elle leur propose des défis qui peuvent devenir source de dépassement et de croissance personnelle. La Commission réaffirme l'importance, pour l'école, de préparer les jeunes à la vie en société; en conséquence, elle souhaite que des suites soient données, à court terme, à quelques-unes des solutions que comportent les commentaires qu'elle a formulés tout le long de la description de l'état de l'éducation secondaire. Si l'encadrement des élèves est assuré, si des régimes pédagogiques variés sont mis en place dans l'école, si l'on atteint à l'équilibre dans l'organisation des activités ressortissant aux arts, aux sciences, aux humanités et aux techniques, si l'école arrive à se définir par rapport aux milieux éducogènes dont il sera question dans la deuxième partie de ce rapport, alors, l'école secondaire deviendra un lieu efficace de préparation des jeunes à la vie en société.

DEUXIEME PARTIE

LES BESOINS DE L'EDUCATION AU SECONDAIRE

L'école secondaire polyvalente est appelée à briser les cloisons qui depuis trop longtemps isolent l'école (à tous les niveaux, du pré-scolaire à l'universitaire) de la société. L'idée n'est pas nécessairement de vouloir adapter l'école au marché du travail (ce qu'elle fait déjà trop, précisément), mais plutôt l'ouvrir aux ressources éducatives que recèle l'environnement social, économique, culturel de l'école (...) L'école secondaire est polyvalente, non seulement dans le sens où elle offre en son sein une pluralité d'options, mais aussi en ce qu'elle autorise et aide les élèves à puiser dans le milieu extérieur à l'école ce qu'ils se sentent disposés à aller y chercher. Ainsi, l'adolescent n'est pas coupé de sa société quand il est à l'école; il continue à y appartenir et il poursuit, à partir de l'école, l'exploration de toutes les richesses et possibilités que la société peut lui offrir. C'est là un aspect essentiel - et beaucoup trop négligé dans l'école moderne - du processus d'apprentissage de l'enfant et de l'adolescent.

Les Amis de Sèvres
(Guy Rocher)

Introduction

L'état de l'éducation au secondaire tel qu'il est décrit dans la première partie de son rapport, de même que les conclusions qu'elle formule sur la valeur actuelle des objectifs de départ de la REFORME, permettent à la Commission d'identifier, dans la deuxième partie de son rapport, les besoins de l'éducation au secondaire qui lui paraissent les plus grands: l'école secondaire publique doit pouvoir compter sur une information systématique et efficace, afin que tous ceux qui y travaillent comprennent bien leur rôle et leurs devoirs, ainsi que leurs relations avec les autres paliers du système scolaire; en outre, l'école secondaire publique doit, à tout prix, être revalorisée, puisque le système n'a de raison d'être que ce lieu aménagé pour le développement de l'élève; enfin, l'école secondaire publique a un besoin vital de sérénité.
Pour chacun de ces besoins, la Commission formule d'abord un commentaire sur lequel elle fonde ensuite ses recommandations. La Commission incite les autorités responsables de la gestion du système scolaire à donner suite à ces recommandations dans les délais que commande l'urgence de la situation.

1. Une information systématique et efficace

1.1 COMMENTAIRES

Dans le domaine de l'éducation, l'information doit être conçue comme un acte de communication éducative, qui vise à la meilleure participation possible de tous les agents éducateurs à l'oeuvre d'éducation, qu'ils soient à l'intérieur ou à l'extérieur du système scolaire. Ainsi définie, l'information doit présenter toutes les caractéristiques de la communication: a) un processus dynamique dans lequel émetteur et récepteur sont en constante interrelation; b) l'identification claire de l'émetteur (celui qui envoie le message) et du récepteur (celui à qui est destiné le message); c) l'organisation du message, quant à la langue et aux moyens techniques, en fonction de son destinataire, d) la réorganisation du message à partir des réactions du destinataire; e) l'économie, c'est-à-dire

la recherche de la clarté, de l'efficacité et de la fréquence optimale de transmission.
L'insatisfaction des divers agents du système à l'égard de l'information montre bien qu'il faut procéder à une révision complète des types d'information utilisés dans le secteur de l'éducation:
des parents se disent peu ou pas informés; pourtant, certains avouent être "submergés" par la "paperasse";
des enseignants disent ne pas connaître la plupart des documents d'information publiés par le ministère de l'Education ou même par leur commission scolaire;
des élèves regrettent de ne pas être informés assez tôt de ce qui les touche de façon directe et de ne pas avoir accès aux textes écrits: les informations leur sont transmises oralement, trop souvent par un système sonore impersonnel, dans le "brouhaha" des fins de cours ou de journées;
les administrateurs et le personnel professionnel des commissions scolaires remplissent des fonctions si diverses que les informations transmises par le Ministère leur arrivent souvent par hasard, faute d'identification claire du destinataire (toutes les directives du Ministère s'adressent "aux syndics et aux commissaires").
Ce qui est plus grave encore, c'est le sentiment ressenti par bon nombre de personnes (parents, enseignants, professionnels...) que l'information est "retenue dans les bureaux de direction": de l'avis de la plupart, cette façon de faire permet aux autorités de "contrôler" le pouvoir et d'éviter toute ingérence de la "base" dans l'administration.
Le ministère de l'Education tout comme les administrateurs des commissions scolaires ne peut ignorer l'insatisfaction du milieu scolaire à l'égard de l'information, non plus que les dures conclusions auxquelles arrive le milieu, faute de changements importants dans la transmission de l'information dans le réseau scolaire.

2.1 RECOMMANDATIONS

A la lumière des considérations suivantes qu'elle tire de son analyse du besoin d'une information systématique et efficace à l'intérieur et à l'extérieur du réseau scolaire public:

a) l'information est essentiellement une communication éducative dont le but est de provoquer et d'accroître la participation de tous à l'oeuvre d'éducation;

b) elle doit être diversifiée quant à ses contenus, claire quant à ses sources et à ses destinataires, rapide et immédiatement utilisable;

c) elle doit profiter des apports de la technologie pour accroître son actualité et son efficacité;

d) elle doit répondre à quatre types de besoin: a) le développement de la pédagogie; b) les services aux élèves; c) la participation de la population et des agents oeuvrant dans le système scolaire; d) la pertinence des décisions administratives et pédagogique;

la Commission formule les sept recommandations suivantes:

1. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION INDIQUE CLAIREMENT, DANS TOUTES LES DIRECTIVES ET LES DOCUMENTS D'INFORMATION QU'IL PRODUIT, LES TITRES DES VERITABLES DESTINATAIRES QU'IL DESIRE REJOINDRE, EVITANT D'UTILISER POUR TOUT ENVOI, COMME IL LE FAIT PRESENTEMENT, L'UNIQUE EXPRESSION "AUX COMMISSAIRES ET AUX SYNDICS D'ECOLES";

2. QUE TOUS LES SERVICES DU MINISTERE DE L'EDUCATION S'ASSURENT QUE LEURS DIRECTIVES PARTICULIERES NE CONTREVIENNENT PAS A DES DIRECTIVES GENERALES EMANANT D'AUTORITES SUPERIEURES, DE MANIERE A EVITER TOUTE CONFUSION AU POINT D'ARRIVEE DES ENVOIS;

3. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION AIT RECOURS AUX MOYENS MODERNES DE DIFFUSION POUR ACCROITRE L'ACTUALITE ET LA RAPIDITE DE L'INFORMATION;

4. QUE LES COMMISSIONS SCOLAIRES PREVOIENT, DANS CHACUN DE LEURS EXERCICES FINANCIERS, LES BUDGETS NECESSAIRES A L'INFORMATION DESTINEE AUX PARENTS, AUX ENSEIGNANTS, AUX ELEVES ET A LA POPULATION LOCALE;

5. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION, LES COMMISSIONS SCOLAIRES ET LES ECOLES AIENT LE SOUCI CONSTANT DU DESTINATAIRE A QUI ILS DESIRENT S'ADRESSER, AU MOMENT DE REDIGER LEURS DOCUMENTS D'INFORMATION;

6. QUE LE MINISTERE, LES COMMISSIONS SCOLAIRES ET LES ECOLES METTENT EN PLACE DES MECANISMES EFFICACES DE RECUPERATION DES REACTIONS DES UTILISATEURS DE LEUR INFORMATION; QU'ILS PRENNENT ACTE DE CES REACTIONS POUR AMELIORER SANS CESSE LA QUALITE ET L'EFFICACITE DE L'INFORMATION QU'ILS DIFFUSENT.

7. QUE CHAQUE ECOLE DISPOSE D'UN CENTRE D'INFORMATION AU SERVICE DES ENSEIGNANTS, DES ELEVES ET DES PARENTS.

2. *La valorisation de l'acte pédagogique et de l'école*

2.1 COMMENTAIRES

La Commission croit utile de s'attacher ici à des considérations de trois ordres: l'école et sa situation de complémentarité par rapport à la société; l'école et sa situation d'originalité par rapport au système scolaire; l'école et sa situation particulière dans l'environnement éducatif des élèves.

2.1.1 L'école et la société

L'école est un milieu éducogène[1] en relation de complémentarité avec les autres milieux éducogènes de la nouvelle société québécoise. Ne pas reconnaître cette situation de complémentarité conduit à demander à l'école d'assumer trop de rôles et, par conséquent, à créer chez elle un grand nombre de services qui, par ailleurs, souffrent d'une pénurie de personnes-ressources: psychologues, conseillers en orientation, infirmières, récréologues... Les investissements consentis dans ces domaines, même s'ils sont considérables, ne répondent toujours pas aux besoins des vastes clientèles hétérogènes de l'école publique. En outre, il apparaît peu probable que l'Etat consacre à l'éducation qu'offrent les institutions scolaires les ressources que nécessiterait la conception d'une école-sorte-de- *mini-société*. Il y a tout lieu de chercher des voies de solutions nouvelles dans la conception d'une école-milieu-éducogène-en relation-avec-d'autres-

1. Par milieu éducogène, la Commission entend tout environnement dans lequel des activités diverses sont génératrices d'éducation. A titre d'exemples: les centres culturels et les mass-média.

milieux-éducogènes. Ainsi, les élèves sont, comme les adultes, des citoyens à part entière. Ils ont donc droit aux services multiples qu'offre la société: en ce sens, le rôle de l'école et celui des éducateurs qui y oeuvrent, sont de mettre l'élève en contact avec ces services dès qu'il lui semble que certains des besoins de l'élève ne peuvent être comblés par elle. Pour des problèmes particuliers nés d'une situation familiale difficile, il existe des centres familiaux (service social) où des psychologues en relation avec l'école peuvent aider l'élève; de même, les cliniques médicales, la paroisse, la famille, les média locaux, les centres récréatifs et les centres culturels peuvent prendre en charge certaines responsabilités sociales vis-à-vis des élèves. Ceci permettrait à l'école d'investir ses ressources humaines dans ce qui relève de l'ordre de la spécificité de son rôle; elle pourrait "vivre" la complémentarité en développant des fonctions d'agent de relation à l'égard de certains services.
Evidemment, cette complémentarité ne doit pas être vécue par l'école seule. L'Etat doit, dans ce domaine comme dans tous les autres, jouer un rôle exemplaire en "brisant" le cloisonnement trop grand qui existe entre les différents ministères et en favorisant le développement coordonné des services de ces différents ministères en matière d'éducation. Ainsi, l'oeuvre d'éducation pourrait devenir collective à tous les paliers du système et les ressources financières n'en seraient que mieux utilisées.

2.1.2 L'école et le système scolaire

L'école secondaire vit dans un "cruel" paradoxe: elle doit tenter de s'adapter aux besoins diversifiés de sa clientèle scolaire tout en s'accommodant d'une administration provinciale uniformisante. Dix années d'expérience d'un tel système montrent bien que l'impasse est telle qu'il faut maintenant faire de nouveaux choix. Les principes mêmes de la réforme auraient dû conduire à l'organisation d'écoles polyvalentes dont l'identité eût été spécifique et à la naissance d'écoles qui eussent dû devenir des lieux d'appartenance, tant elles devaient servir la communauté dans laquelle elles s'inscrivaient. Le système

scolaire est en place; il faut maintenant faire en sorte qu'il constitue autre chose qu'une addition d'établissements scolaires, qu'il soit d'abord un ensemble dont la cohérence ne tienne pas à l'unicité de sa gestion, mais à la qualité des réponses éducatives diverses qu'il met au service des régions du Québec. Modèle industriel de gestion et modèle pédagogique de services sont, de prime abord, irréductibles. Dès maintenant, l'Etat doit proposer un cadre général de gestion qui tienne compte des responsabilités qui lui incombent d'administrer les fonds et les services publics. Ces règles étant établies et connues, l'Etat doit confier à l'administration locale et, au premier chef, à celle de l'école, la responsabilité d'offrir aux clientèles scolaires des services éducatifs qui constituent à la fois des réponses adéquates à leurs besoins et une participation optimale au développement des communautés régionales.
En ce sens, l'Etat doit faire confiance à la base dans la détermination des tâches, des normes et des standards dans les services et les régimes pédagogiques; il doit faire en sorte que les administrateurs, les éducateurs et les parents de chaque milieu fassent des choix suggérés par les *objectifs d'éducation* qu'ils se donnent, et non plus des choix que commandent des normes venues d'"en-haut".

2.1.3 L'école et l'élève

L'école doit être pour l'élève un environnement éducatif favorisant la croissance personnelle, la pensée inventive et rationnelle, la maturité affective et sociale, le développement de l'autonomie, la capacité de communiquer et d'échanger. Un environnement éducatif n'est donc pas un milieu statique régi par des normes qui ressortissent davantage au fonctionnement d'une industrie axée sur la rentabilité qu'à celui d'un service centré sur l'utilisateur. Un milieu éducatif doit être dynamique, c'est-à-dire en mouvement de constante adaptation: les éducateurs doivent pouvoir intervenir dans le choix et la planification des apprentissages de tous ordres qu'ils proposent aux élèves; ils doivent être les premiers responsables de l'évaluation de ces apprentissages; l'espace et le temps doivent être aménagés avec leur participation de manière qu'ils puissent aider l'élève dans son

cheminement personnel, qu'ils puissent établir des relations authentiques et stables avec lui, car ces relations personnelles sont des activités éducatives au même titre qu'un cours ou qu'une session d'examens. Sans un environnement aménagé en fonction des élèves, il n'y a pas de véritable acte éducatif; la croissance personnelle est compromise par le poids de la masse; la pensée inventive et rationnelle est sacrifiée au profit d'une terne transmission d'innombrables connaissances non intégrées; la maturité affective et sociale est laissée pour compte; le développement de l'autonomie devient expression de l'agressivité et de l'opposition à un univers stérilisant; enfin, la capacité d'échanger et de communiquer est réduite à un système de questions et de réponses stéréotypées.

La Commission ne croit pas qu'il faille d'abord investir des millions pour que l'école soit axée sur l'élève et sur ses besoins. Elle croit plutôt qu'il y a lieu de fonder les nouveaux choix qui s'imposent sur des attitudes comme le respect des éducateurs et la confiance à la population. La Commission a rencontré suffisamment d'administrateurs, d'enseignants, de professionnels non enseignants, d'élèves et de parents, pour croire que le dynamisme et l'engagement d'un bon nombre ne demandent qu'à s'exprimer. Les suggestions comme les initiatives que plusieurs ont communiquées à la Commission indiquent clairement que de l'expérience des dix dernières années sont nées une profonde lucidité sur les problèmes auxquels est confrontée l'école et une grande clairvoyance sur les changements qui s'imposent: c'est sur la lucidité et sur la clairvoyance de groupes d'éducateurs dynamiques et engagés qu'il faut maintenant compter pour passer de l'école obligatoire à l'éducation garantie.

2.2 RECOMMANDATIONS

A la lumière des considérations suivantes qu'elle tire de son analyse du besoin de valorisation de l'acte pédagogique et de l'école secondaire publique:

a) Le système scolaire n'a de raison d'être que l'enfant et l'école, lieu aménagé pour son développement;

b) le système scolaire ne peut vivre en vase clos: il partage avec d'autres systèmes la responsabilité sociale des services éducatifs;

c) l'acte pédagogique est essentiellement une relation interpersonnelle dans laquelle éducateurs et élèves croissent dans la connaissance et le devenir; cette relation ne peut être commandée et définie par l'Etat;

d) le respect de la liberté des éducateurs et des élèves a un effet immédiat sur la qualité de cette relation;

e) toute relation authentique entre éducateurs et élèves constitue une activité éducative;

la Commission formule les cinq recommandations suivantes:

1. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION ANALYSE ET FASSE CONNAITRE LES PROGRAMMES D'ACTIVITES EDUCATIVES ELABORES PAR LES AUTRES MINISTERES DU GOUVERNEMENT DU QUEBEC, DANS UN ESPRIT DE COORDINATION ET DE COMPLEMENTARITE;

2. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION PRESENTE, POUR CHACUNE DES CINQ ANNEES DU COURS SECONDAIRE, NON PLUS DES GRILLES-HORAIRES, MAIS LES ELEMENTS MINIMA A PARTIR DESQUELS DES GROUPES D'EDUCATEURS DE CHAQUE MILIEU SCOLAIRE ELABORERONT LEURS PROGRAMMES PARTICULIERS;
QUE CES ELEMENTS MINIMA TIENNENT COMPTE, DANS LEUR COMPOSITION, D'UNE CONCEPTION DE LA CULTURE QUI INTEGRE ARTS, SCIENCES, HUMANITES ET TECHNIQUES;

3. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION FOURNISSE AU MILIEU UNE DESCRIPTION DES ELEMENTS ESSENTIELS A UN CURRICULUM DE FORMATION GENERALE;
QUE CE CONCEPT EXPLICITE DE CURRICULUM CONSTITUE L'INSTRUMENT DE REVISION DE TOUS SES PROGRAMMES ACTUELS;

4. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION ASSUME L'EVALUATION PERIODIQUE DE L'ENSEIGNEMENT ET QU'IL LAISSE AU MILIEU LA RESPONSABILITE DE L'EVALUATION DES APPRENTISSAGES ET NE JOUENT, A CET EGARD, QU'UN ROLE DE SOUTIEN;

5. QUE L'ECOLE FASSE APPEL DE PLUS EN PLUS AUX RESSOURCES HUMAINES DE LA COMMUNAUTE DANS LAQUELLE ELLE S'INSCRIT EN RECONNAISSANT AINSI QU'IL N'Y A PAS D'EDUCATEURS QUE CEUX QUI OEUVRENT EN SES MURS;

QUE LES COMITES D'ECOLES JOUENT A CET EGARD UN ROLE IMPORTANT EN PARTICIPANT DAVANTAGE A UN NECESSAIRE MOUVEMENT DE DESCOLARISATION DES ACTIVITES EDUCATIVES.

3. La sérénité[1]

3.1 COMMENTAIRE

Qu'elle soit publique ou privée, anglophone ou francophone, et, par ailleurs, à des degrés divers, l'école secondaire ne connaît plus la sérénité qui l'a longtemps caractérisée: protégée contre les remous de la société (parce qu'elle était refermée sur elle-même), éclairée sur son rôle, forte des consensus sociaux qui existaient sur l'autorité, sur la discipline, sur les valeurs religieuses et morales ainsi que sur les valeurs éducatives de l'époque, l'école secondaire était si stable que de façon générale, elle savait, au point de départ, quel type d'individus elle devait former. La confiance populaire dont elle jouissait tenait à la connaissance que l'on avait de son modèle de formation. Il en va aujourd'hui tout autrement. Il est possible d'identifier quelques-unes des causes de cette perte progressive de sérénité qui atteint l'école secondaire; il paraît nécessaire à la Commission de définir ces causes et de chercher ensuite les moyens qui permettraient, par un effort collectif, de redonner à l'école, non pas la sérénité dont elle jouissait, mais celle qu'impose sa nouvelle situation socio-culturelle. Car les jeunes qui passent des moments importants de leur vie à l'école secondaire ont toujours besoin d'un certain climat de sérénité pour parvenir à leur épanouissement par une auto-détermination progressive.

1. Par sérénité, la Commission entend le climat favorable à l'éducation que crée un ensemble de facteurs: le partage clair des responsabilités et des devoirs de chacun; la compréhension du projet scolaire et l'adhésion des agents d'éducation à ce projet; l'adéquation des moyens disponibles aux objectifs du projet scolaire; la planification du changement; enfin la stabilité et la qualité des relations humaines.

Au cours des deux dernières décennies, les milieux éducogènes se sont renouvelés et multipliés, et souvent en s'opposant, au point que l'école secondaire actuelle ne voit plus clairement le rôle qu'elle devrait assumer: famille "nouvelle" moins refermée sur elle-même; mass-média omni-présents; société des loisirs; associations de revendication des droits individuels et collectifs; groupes culturels; églises rajeunies: voilà autant de lieux où se déroulent des activités éducatives fonctionnelles avec lesquelles l'école entre en compétition.
Ainsi se trouve remise en question la valeur de l'institution scolaire telle que nous l'avons toujours connue et, du même coup, est posé le problème des finalités propres de l'école par rapport à celles des divers milieux éducogènes de la nouvelle société québécoise.
De plus, les progrès accomplis par les sciences au cours des dernières années ont mis en doute la pertinence des contenus de formation et les méthodes d'enseignement. La prolifération des expériences pédagogiques qu'ont engendrées ces progrès et qui furent mises en place dans l'école souvent pour les seuls attraits du changement et sans une véritable participation des enseignants, conduit de façon inquiétante aussi bien vers l'immobilisme et le désengagement des éducateurs que vers le désir de plus en plus vif qu'expriment les parents (voire des enseignants) d'un retour aux *"anciens modèles pédagogiques"*. L'école privée craint de plus en plus l'issue du débat public sur la pertinence de l'existence de deux systèmes parallèles dont l'un - le sien - contribuerait au maintien de l'inégalité des chances et au "renforcement" des classes sociales.

L'école anglophone, elle, s'inquiète de l'issue du débat également public sur les droits de la minorité, particulièrement dans le domaine de la langue.

Quant à l'école publique - francophone ou anglophone -, elle est durement secouée par une réforme qu'on a voulue profonde et rapide: si elle a mis du temps à comprendre cette réforme, l'école publique en voit mieux aujourd'hui les exigences et les impasses.

Le ministère de l'Education, maître d'oeuvre de cette réforme, paraît très loin du milieu scolaire qu'il *télécommande* ou *téléguide*, par ailleurs, grâce à un appareil administratif d'une grande complexité: le Ministère engendre souvent la confusion et l'agressivité, car trop grand est l'écart entre les objectifs ou les moyens qu'il préconise et les ressources réelles des différents milieux scolaires.
Que l'on ajoute à ces causes les crises sérieuses qu'ont engendrées les trois dernières négociations et les séquelles qu'ont laissées ces crises, et l'on comprendra qu'il devient alors facile de conclure à l'état critique de la sérénité de l'école secondaire.

RECOMMANDATIONS

A la lumière des considérations suivantes qu'elle tire de son analyse du besoin de sérénité de l'école secondaire publique:

a) un partage clair des responsabilités dans le monde de l'éducation est source de sérénité;

b) il appartient d'abord à l'Etat de garantir à toute la population du Québec des services éducatifs publics de qualité;

c) l'Etat se doit d'exercer, dans le domaine de l'éducation, un rôle d'exemplarité;

d) les transferts nombreux de clientèles scolaires du secteur public au secteur privé sont un signe sérieux de l'insatisfaction de la population à l'égard des services éducatifs qu'elle est en droit d'attendre de l'école publique;

e) le développement du système public ne peut plus se poursuivre dans la confusion des objectifs et l'absence de planification du changement;

f) la participation de la base constitue une garantie d'adéquation des services éducatifs aux besoins et aux attentes diversifiés des régions du Québec;

g) l'école doit et peut définir ses objectifs particuliers d'éducation, car elle est en mesure d'identifier les besoins de ses clientèles et les attentes de la communauté dans laquelle elle s'inscrit;

h) la définition des objectifs d'éducation et la planification du changement sont des opérations qui doivent être menées aussi bien par le Ministère que par le milieu, chacun exerçant ses responsabilités et ses devoirs dans un projet collectif de décentralisation.

la Commission formule les quatre recommandations suivantes:

1. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION DEFINISSE, AVEC LA PARTICIPATION DU MILIEU, ET A COURT TERME, LES FINALITES DE L'EDUCATION DE NIVEAU SECONDAIRE EN PRENANT APPUI SUR LES POSTULATS SUIVANTS:

   - *l'école secondaire actuelle est un milieu éducogène en relation de complémentarité avec les autres milieux éducogènes de la société québécoise dont elle doit tirer profit et spécificité;*
   - *l'école secondaire a ses objectifs propres; par conséquent, ce n'est pas d'abord la quantité des apprentissages réalisés dans ce milieu qui doit donner accès à l'enseignement collégial ou, pour certains, au marché du travail, mais bien la qualité de ces apprentissages;*

2. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION DEFINISSE ET FASSE CONNAITRE A LA POPULATION SES STRATEGIES DE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION DANS LE SECTEUR PUBLIC, DE MANIERE A SUSCITER L'ADHESION DE LA COLLECTIVITE AU PROJET SCOLAIRE QUEBECOIS;

3. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION ASSURE LA COHERENCE QUI S'IMPOSE ENTRE LES OBJECTIFS GENERAUX QU'IL POURSUIT ET LES MOYENS QU'IL PRECONISE POUR ATTEINDRE CES OBJECTIFS;

4. QUE L'ECOLE PUISSE DEFINIR SES OBJECTIFS PARTICULIERS D'EDUCATION ET GERER SES RESSOURCES HUMAINES ET MATERIELLES, GRACE A DES MESURES CONCRETES ET EFFICACES DE DECENTRALISATION ADMINISTRATIVE ET PEDAGOGIQUE.

CONCLUSION

Dans son rapport, la Commission a délibérément choisi de décrire l'état et les besoins de l'éducation au secondaire, en mettant en veilleuse la détérioration actuelle très évidente et très grave du climat scolaire, détérioration engendrée par les négociations des conditions de travail des éducateurs.

Ce faisant, la Commission souhaitait qu'on distinguât bien, dans un premier temps, les questions ressortissant à la réforme du système scolaire et celles qui se rattachent au processus des négociations dans le secteur de l'éducation, en évitant de confondre les unes et les autres et de simplifier à outrance causes et responsabilités.

Outre la note qu'elle a placée en guise de "préliminaire" de son rapport et dans laquelle elle fait connaître sommairement ses positions sur la situation déplorable engendrée dans le monde scolaire par les négociations, la Commission tient, par ailleurs, à faire connaître plus clairement sa position dans la conclusion générale de son rapport.

L'on assiste, depuis le début des présentes négociations, à un affrontement qui apparaît de plus en plus une "lutte à finir" entre le Gouvernement et les syndicats. De plus, cette "lutte" semble s'enraciner plutôt dans des idéologies politiques que dans un processus de développement rationnel des conditions de travail des éducateurs. Alors que les négociations ont comme objectif premier la conclusion d'ententes relatives à ces conditions de travail, on veut en faire aujourd'hui un instrument de transformation socio-économique et politique de la société québécoise. A l'heure même où l'on ne parle que de décentralisation, l'on est placé, de façon paradoxale, devant deux forces centralisatrices - Gouvernement et Front commun - et, par conséquent, la consultation et la participation des partenaires de l'Etat comme des syndicats se trouvent dangereusement compromises.

En conséquence, cette crise qui s'ajoute à celles que le milieu scolaire a connues au cours des dernières négociations, menace sérieusement la poursuite de la réforme du système scolaire puisqu'elle a déjà créé des attitudes et provoqué des événements peu conciliables avec la conception que se fait de l'éducation la Commission de l'enseignement secondaire.

La gravité de la situation est telle que la Commission ne craint pas d'affirmer que si des mesures audacieuses et fermes ne sont pas immédiatement prises pour assurer une rentrée scolaire paisible, en septembre 1976, et corriger, voire changer le modèle de relations de travail dans le secteur de l'éducation, il devient peu utile de prendre en considération le rapport qu'elle soumet aujourd'hui, puisque le Québec se trouvera bientôt devant les ruines d'un système scolaire public qu'on mettra du temps à reconstruire.

Les parties en cause ont le devoir de promouvoir l'essor de ce système scolaire, aussi bien pendant la durée des négociations que durant tout le reste du temps, en distingant, toutefois, les objectifs particuliers propres aux négociations et ceux qui orientent leur action respective, durant les activités normales.

La lucidité et le désir d'engagement de plusieurs éducateurs ont pu s'exprimer dans un contexte difficile; si les crises répétées depuis huit ans, au moment du renouvellement du contrat de travail disparaissant, la Commission croit que les espoirs les plus grands de réussite de la REFORME seraient permis encore.

DOCUMENT III

L'état et les besoins de l'éducation catholique dans les milieux scolaires du Québec en 1975-1976

Analyses réflexives
du Comité catholique
rédigées par Paul-Emile Drolet

Document
approuvé par le Comité catholique
le 21 mai 1976
et présenté à l'assemblée plénière
du Conseil supérieur de l'éducation
le 10 juin 1976

Sommaire

INTRODUCTION

Première partie: DES BESOINS PREOCCUPANTS

1. Le besoin de réviser le mode de négociations collectives dans le secteur de l'éducation.

2. Le manque de ressources pour la mise en oeuvre du règlement concernant les écoles catholiques.

3. Les discordances entre les besoins de l'école catholique et le style de formation des maîtres.

4. Le maintien des services d'animation pastorale.

Deuxième partie: DES QUESTIONS IMPORTANTES

1. La formation morale à l'école.

2. L'éducation sexuelle à l'école.

INTRODUCTION

Dans ce rapport de l'année 1975-1976, le Comité catholique n'entend pas proposer un tour d'horizon complet et détaillé sur l'état et les besoins de l'éducation catholique aux divers niveaux d'enseignement. Il estime que la situation qu'il a longuement décrite, en 1974, dans les documents Voies et Impasses n'a pas beaucoup évolué: l'état et les besoins demeurent fondamentalement les mêmes. Les orientations proposées dans cette publication et dans le Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation (édition 1974) ne sont pas encore pleinement connues et comprises et il faut du temps pour les mettre en oeuvre. Même si, au plan des mentalités, se fait jour une meilleure compréhension de la pertinence de l'éducation religieuse à l'école, il reste que dans les faits, même à l'intérieur de l'école reconnue comme catholique, l'éducation chrétienne demeure souvent en butte à de nombreuses difficultés, incohérences ou contradictions.

Ce rapport comprendra deux parties. Dans un premier temps, le Comité catholique désire souligner certains besoins particulièrement préoccupants pour l'éducation catholique. Dans un second temps, il attirera l'attention sur deux points qui ont fait l'objet de ses études ou interventions au cours de l'année: il s'agit de la formation morale et de l'éducation sexuelle à l'école.

PREMIERE PARTIE : DES BESOINS PREOCCUPANTS

Signalons tout d'abord quatre besoins prioritaires que le Comité catholique a relevés lors de ses audiences et consultations. Volontairement, la présentation sera brève et incisive; elle veut ainsi mettre en relief des difficultés ou besoins importants qui risquent de stériliser ou de bloquer l'effort d'ensemble pour une éducation chrétienne véritable.

1. Le besoin de réviser le mode de négociations collectives dans le secteur de l'éducation

Il n'est pas possible de parler de la situation de l'éducation chrétienne scolaire sans évoquer en tout premier lieu l'impact désastreux du conflit patronal-syndical sur le projet éducatif que tente de se donner l'école catholique. En bien des endroits, cette infinissable lutte a durement compromis les initiatives et les solidarités indispensables à la poursuite de tout projet d'éducation.

Rappelons que plus de 90% des écoles élémentaires et secondaires du Québec sont des institutions reconnues comme catholiques. En quel état se trouve l'éducation chrétienne dans ces écoles en cette fin d'année 1975-76? Dans un état déplorable. Un état de paralysie. On ne peut faire de formation morale dans un milieu où s'installent la méfiance, l'affrontement et les stratégies sauvages. On n'enseigne pas la justice dans une école divisée et déchirée. Certains peuvent objecter qu'il faut apprendre aux jeunes à vivre même dans des situations conflictuelles. Cela est vrai, mais la longueur de ce conflit et surtout son déroulement insidieux ont causé des effets déstructurants et dévalorisants qu'on ne saurait mesurer. "C'est à perdre le goût de tout..." disait un jeune. A tous les points de vue, incluant le point de vue moral et religieux, cette expérience a été terriblement coûteuse: on doit ab-

solument faire l'économie de pareille épreuve dans l'avenir. C'est une tâche morale de première urgence de mettre immédiatement sur pied les mécanismes qui permettront d'éviter son renouvellement.

Une fois la crise dénouée, il faudra reprendre en main le projet scolaire. La tâche ne sera pas facile: comment retrouver une "foi pédagogique" après tout ce qui s'est passé? Une chose est certaine: on ne pourra se permettre de reconstruire ainsi l'école tous les trois ans dans le coeur et dans l'esprit des gens.

2. Le manque de ressources pour la mise en oeuvre du règlement concernant les écoles catholiques

Le conflit des négociations a sans doute freiné considérablement la mise en oeuvre du règlement des écoles catholiques édicté en juin 1974 par le lieutenant-gouverneur-en-conseil.(1) Mais d'autres facteurs contribuent également à rendre difficile l'application de l'esprit et de la lettre de ce règlement. Les agents scolaires soulignent tout particulièrement le manque d'équipement et de ressources, humaines et matérielles, permettant de répondre aux exigences du règlement et de soutenir l'école catholique dans son effort pour se donner un véritable projet d'éducation.

Citons parmi les exemples les plus fréquemment mentionnés: le manque de guides et d'instruments pédagogiques pouvant aider les équipes scolaires à se définir des objectifs institutionnels et à en faire l'évaluation; le manque d'une définition à la fois accessible et mobilisatrice des finalités de l'école élémentaire et de l'école secondaire; le manque de plans de ressourcement ou de recyclage des professeurs d'enseignement religieux; le manque de programmes

---

(1) Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation (juin 1974) — A.C. 2024-74.

diversifiés permettant d'offrir véritablement les options en enseignement moral et religieux prévues au secondaire; le manque de solution de rechange pour les élèves exemptés de l'enseignement religieux à l'élémentaire; le manque d'animation pédagogique en plusieurs endroits, qui rend problématique et même menaçante l'application de l'article 25 relatif à la dispense des maîtres face à l'enseignement religieux. Il est certain que l'application du règlement suppose certaines ressources de base, et des ressources stables. Dans le contexte présent des compressions budgétaires, certains milieux scolaires craignent de se retrouver dépourvus des services essentiels minimums.

3. Les discordances entre les besoins de l'école catholique et le style de formation des maîtres

Ce sujet n'est pas neuf, mais la publication du règlement des écoles catholiques a mis en relief des lacunes graves du côté de la formation des maîtres. Alors que la grande majorité des écoles sont reconnues comme catholiques et doivent répondre à la demande d'une éducation morale et religieuse, les centres de formation arrivent mal à préparer des maîtres sensibilisés à la dimension religieuse et aptes à dispenser l'enseignement religieux. Les responsables scolaires, commissaires et directeurs d'école, commencent à exprimer ouvertement leur insatisfaction et à poser des exigences précises en ce domaine. Les centres universitaires de formation se trouvent directement interpellés, comme aussi le ministère de l'Education dans ses politiques et interventions touchant la préparation et le perfectionnement des maîtres.

Pour réduire l'écart qui existe entre les besoins de l'école confessionnelle et le mode actuel de formation des maîtres, il faudra un constant dialogue entre les divers responsables: commissions scolaires, centres universitaires et ministère de l'Education. Il faut parvenir à une meilleure articulation des rôles de chacune des instances en fonction des besoins réels de l'école. Le défi est de taille, car les discordances sont multiples et profondes, peut-être même en partie irréductibles. Discordances entre les exigences posées à la formation initiale et ce

qu'on devrait attendre d'une formation permanente. Discordances entre une conception plutôt mécanique et autoritaire de la formation des maîtres et une conception de type organique et plus attentive aux cheminements des personnes. Discordances entre les attentes religieuses exprimées par les parents et la sensibilité religieuse propre aux futurs maîtres. Discordances enfin entre les façons de concevoir la nature et le rôle de la religion dans la vie des personnes et dans l'école. Bref, les accords et les ajustements ne seront pas faciles à trouver. Mais il est primordial de garder très présent à l'esprit cet aspect de l'éducation morale et religieuse dans la révision en cours du dossier touchant l'ensemble de la formation des maîtres.

4. Le maintien des services d'animation pastorale

L'éducation religieuse se déploie sous deux modes privilégiés: l'enseignement religieux et l'animation pastorale. Au niveau élémentaire, le service d'animation pastorale est parfois permanent, souvent sporadique, parfois embryonnaire. Au niveau secondaire, les services d'animation pastorale se sont généralisés et affermis au cours des dernières années. Ils ont cherché à mettre au point des objectifs et des activités vraiment consonants avec le projet éducatif scolaire; ils constituent d'ailleurs souvent des pôles importants dans la vie de l'école. Des craintes fondées se manifestent toutefois quant à la permanence de ces services. En raison de l'austérité budgétaire présente, certains services ont vu réduire leurs effectifs pourtant déjà peu nombreux; d'autres ont vu le rapport élèves/animateur s'élever à 1200 et 1300 élèves pour un animateur, alors que l'expérience révèle qu'il est difficile pour un animateur de mener une action efficace s'il a affaire à plus de 700 ou 800 élèves.

Le Comité catholique entend effectuer, au cours de 1976-77, une étude approfondie sur le rôle, les orientations et les besoins de l'animation pastorale. Mais d'ores et déjà il tient à rappeler, comme le souligne d'ailleurs le règlement des écoles catholiques, que les services d'animation pastorale constituent un rouage essentiel pour l'éducation chrétienne.

DEUXIEME PARTIE: DEUX QUESTIONS IMPORTANTES

Dans un second temps, le Comité catholique désire aborder plus en profondeur deux sujets qu'il a étudiés au cours de l'année et qui correspondent à des interrogations ou besoins largement répandus dans la population: la formation morale et l'éducation sexuelle à l'école.

1. LA FORMATION MORALE A L'ECOLE

La question de la formation morale se pose tout d'abord d'une manière globale et interroge toute l'école. Comment celle-ci peut-elle apprendre aux jeunes à découvrir les valeurs qui font vivre? Comment peut-elle les éveiller aux responsabilités qui incombent à toute personne humaine, à tout citoyen? Comment peut-elle contribuer au développement de la conscience morale des jeunes? Ces interrogations préoccupent au plus haut point beaucoup de parents qui se demandent si l'école fait encore de l'éducation; pour eux, il est clair que l'école doit se soucier de la formation du caractère et de l'éducation morale, sous peine de se dérober à une part importante de sa tâche. Ces questions préoccupent également les éducateurs qui intuitionnent que leur effort éducatif ne se limite pas à un échange de connaissances mais débouche inévitablement sur le terrain des attitudes et de la formation humaine.

D'une manière plus concrète et immédiate, la question de la formation morale se pose à partir de l'exigence qui est faite à toute institution d'enseignement catholique d'offrir un programme de formation morale aux élèves qui sont exemptés de l'enseignement religieux (article 16 du Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation). Or, présentement, au niveau élémentaire, il n'existe pas de programme officiel sur ce sujet et cette lacune commence à être ressentie de manière aiguë en plus d'un endroit. Au niveau secondaire, il existe, depuis 1969, un programme-cadre dit de "sciences morales", programme qui toutefois appelle une refonte tant au plan du contenu que de la méthodologie. Il importe de souligner que, en Secondaire III, IV et V, la réglementation

prévoit que l'enseignement moral peut être offert à titre d'option en même temps que l'enseignement religieux. Aux deux niveaux d'enseignement, la demande d'instruments pédagogiques appropriés à l'éducation morale se fait pressante. Le travail de préparation ou de révision des programmes est encours, mais il reste encore bien des clarifications à apporter quant à leurs orientations, à leur contenu, à leur méthodologies avant qu'ils puissent être effectivement offerts.

Une priorité

La formation morale doit constituer une priorité en éducation. Cette affirmation a été reprise récemment par plusieurs analystes et observateurs qui, à la suite de nombreuses révélations d'immoralité publique et privée, en appelaient à un réveil de la conscience individuelle et collective. Bien d'autres facteurs invitent à porter une attention plus grande à cette dimension morale en éducation. Citons quelques-uns de ces facteurs. Le climat d'effervescence sociale que connaît le Québec depuis bientôt deux décennies. Le pluralisme et la sécularisation de la société. La fin de l'unanimité religieuse et morale. L'effritement des absolus. La multiplicité et la diversité des agents de formation morale. Il n'y a plus d'accord sur les valeurs à proposer et sur les normes de conduite à préconiser. L'école, qui constituait, dans un passé encore récent, un chaînon majeur dans le processus d'apprentissage moral, s'est profondément transformée pour se concentrer de plus en plus sur les exigences d'ordre académique et administratif. Pour leur part, les jeunes interrogent et contestent souvent la société présente, ses valeurs et ses choix. Ils sont devant cette difficile tâche de discerner le vrai du faux, de s'inventer un chemin, de se construire une échelle de valeurs. L'école ne peut pas se contenter de les laisser se débrouiller tout seuls.

PROPOSITIONS

Dans les lignes qui vont suivre, le Comité catholique cherche à préciser quelle peut être la contribution de

l'école à la formation morale des jeunes. A cet effet, au risque même de simplifier une réalité fort complexe, il formule la série de propositions suivantes.

1. L'école a un rôle spécifique à jouer en matière de formation morale des jeunes

Il faut certes éviter de reporter sur l'école tous les défis collectifs et lui demander de suppléer aux défaillances des familles et de la société. Mais il est incontestable que l'école a un rôle propre à jouer en ce qui regarde la formation morale des jeunes. De même qu'elle se préoccupe de la formation physique, intellectuelle, scientifique, artistique, technique, ainsi doit-elle se soucier également de la croissance morale des jeunes et de leur éveil aux responsabilités humaines, personnelles et collectives. Au sortir de l'école, les jeunes devraient être sensibilisés aux droits et devoirs qui leur incombent, de même qu'aux promesses et aux menaces qui les concernent et concernent notre peuple et toute l'humanité. La formation morale fait vraiment partie d'un projet scolaire axé sur la croissance globale du jeune. Elle correspond d'ailleurs à une attente implicite des étudiants de même qu'à une attente explicite de la part des familles et de la société.

2. La formation morale est une réalité à multiples dimensions et l'on ne saurait, sans distorsion grave insister exclusivement sur un seul de ses aspects.

Il est impossible de parler de formation morale sans inclure un ensemble complexe d'éléments. Citons les plus saillants: le jugement moral, les principes et les normes, le choix libre, les désirs et les passions, la capacité d'agir en conformité avec ses choix. Une personne morale rassemble nécessairement plusieurs traits, elle doit posséder plusieurs habiletés qui touchent à la fois l'esprit, le coeur et les mains. L'esprit, car il est question de discerner le bien du mal et de porter un jugement à partir de principes. Le

coeur, car il est question de choisir en mobilisant les dynamismes affectifs de la personne. Les mains, car la formation morale ne s'arrête pas au jugement et aux choix, elle doit conduire jusqu'à l'action droite. On le constate, la formation morale ne se réduira jamais à quelques slogans ou formules rapides et superficiels. Il est important de le noter, car la tentation existe de vouloir simplifier dangereusement les choses et de tout ramener à un seul aspect, à une seule méthode.

3. La formation morale doit viser le développement du jugement moral, dans le respect des stades normaux d'évolution de la conscience morale du jeune

Parmi ses objectifs, la formation morale doit notamment aider l'enfant à affiner son jugement moral, c'est-à-dire à développer sa capacité de discerner personnellement le bien du mal, le vrai du faux, le meilleur entre deux biens. Cet affinement de la conscience morale ne se produit pas par simple répétition des principes et des ordres. Il faut sur ce point tirer profit des études et recherches de deux psychologues de renom, Piaget et Kolhberg, qui sont parvenus à dégager des étapes dans le développement du jugement moral. L'enfant passe progressivement, comme l'a montré Piaget, du stade de l'hétéronomie au stade de l'autonomie, c'est-à-dire d'une moralité toute extérieure et dictée principalement par les parents à une moralité intériorisée et personnelle. Poursuivant dans la même ligne, Kolhberg a déterminé trois stades et six étapes que le jeune doit franchir dans sa marche vers la maturité morale. Ces données éclairent singulièrement l'itinéraire moral de l'enfant et de l'adolescent. Il faut savoir en tenir compte dans la confection des programmes scolaires actuels et dans la mise au point des stratégies éducatives.

4. La formation morale doit permettre aux jeunes de découvrir les exigences humaines fondamentales

La formation morale n'est pas sans contenu. Elle n'est pas livrée à la fantaisie des caprices personnels, ni fabriquée par le dernier sondage d'opinion publique. Par-delà les préférences subjectives ou statistiques, elle se

construit à partir de références stables. Il est impossible d'ailleurs de porter un jugement moral sans, d'une manière ou d'une autre, se référer à des normes. Ces références se trouvent notamment dans les traditions, lois, principes et codes qui traduisent les valeurs et les exigences humaines fondamentales, telles qu'on les trouve, par exemple, dans la charte universelle des droits de l'homme ou dans la charte québécoise des droits de la personne. La formation morale scolaire doit permettre aux jeunes de découvrir ces "lieux" où s'exprime la sagesse collective. Elle doit les aider à développer une attitude positive face à des principes essentiels. Ceux-ci ne s'imposent pas comme des ukases; ils constituent souvent, bien au contraire, le fruit d'une longue et difficile recherche d'humanité. La formation morale doit amener le jeune non seulement à répéter ces normes et à s'y soumettre, mais encore à les prendre à son compte et à en énoncer pour lui-même et pour son milieu les conséquences actuelles.

5. La formation morale doit favoriser l'apprentissage du choix libre et aussi la maturation progressive d'une option fondamentale de vie

L'attitude morale ne consiste pas seulement à juger "ceci est bien" "ceci est mal"; elle conduit jusqu'à l'option, jusqu'au choix. La formation morale doit donc également s'intéresser à ce seuil où une décision émane d'une liberté. Il est capital en effet que les jeunes deviennent capables de décision libératrice, de choix autonome. Or, c'est en forgeant qu'on devient forgeron et c'est en choisissant qu'on apprend à choisir. La formation morale exige par conséquent un espace de liberté suffisant pour que les jeunes puissent véritablement faire des choix et en assumer les suites. Peu à peu, sous ces multiples choix individuels, se profile comme en filigrane une option fondamentale de vie, qui repose en dernière analyse sur un absolu qui prend des noms divers: Bien, Justice, Pouvoir, Bonheur, Dieu. La qualité d'une vie morale dépend souvent de l'option fondamentale qui la sous-tend. Les moralistes soulignent aujourd'hui l'importance de cette option fondamentale dans la vie morale de toute personne. Cette option commence à se profiler à l'âge de l'adolescence, où le jeune veut prendre sa vie en main,

l'orienter, s'approprier l'option de son enfance ou en déterminer une nouvelle qui sera vraiment sienne. L'éducation morale doit aider le jeune dans cette démarche qui est décisive pour son agir moral et son accession à la maturité.

6. Dans l'effort d'éducation morale, il faut également chercher à instruire et à canaliser les pulsions, les désirs et les dynamismes de l'affectivité

Les désirs et les sentiments sont des éléments moteurs et dynamiques qui entrent dans la constitution d'une moralité vivante. Il est donc essentiel que tout effort éducatif se garde bien de les exténuer. Qu'il s'agisse du désir de posséder, désir d'aimer et d'être aimé, désir de comprendre, désir d'être utile, désir d'agresser même, il faut chercher à les instruire et non à les détruire, chercher à les canaliser et non à les refouler. Lorsqu'il est question de désir et de passion, certains ont parfois tendance à faire valoir uniquement la nécessité de l'effort, de l'ascèse, du renoncement, du sacrifice. Autant de réalités que les jeunes comprennent mal et vers lesquelles ils se sentent peu portés. Ce qui est à découvrir avec eux, c'est que le renoncement ne s'oppose pas au désir, mais se veut au service du désir, pour que ce dernier puisse s'exprimer d'une manière gratifiante et structurante.

7. La formation morale vise enfin à apprendre à agir de manière cohérente et conséquente avec ses intentions et ses choix

La moralité ne se résumera jamais à des jeux intellectuels. La vérité du jugement moral, c'est la vérité du geste, cohérent et conséquent. On peut professer de beaux principes tout en vivant de manière immorale. C'est pourquoi la formation morale doit veiller à développer la capacité de passer à l'action et d'agir en conformité avec ses choix. Il n'y a pas de formation morale sans la construction d'habitudes ou de qualités (on disait autrefois "vertus") qui rendent comme aisé et spontané cet engagement dans l'action droite. C'est dire que, dans ses stratégies, la formation morale doit faire place à des expériences, à des projets, à des engagements où les jeunes

peuvent éprouver et vérifier leurs convictions et leurs choix. C'est dire également que la formation morale serait sans effet si les jeunes ne trouvaient autour d'eux, dans l'école et en dehors de l'école, le témoignage de valeurs vécues. Ainsi, par exemple, comme le souligne Kolhberg, il est inutile d'enseigner la justice dans une école où règnent la méfiance et la fausseté dans les rapports.

8. La formation morale ne s'accomplit ni sous le mode du dressage ni sous le mode de la pure imitation ou du laisser-faire. Elle doit plutôt se dérouler sous le mode de l'apprentissage de la responsabilité, personnelle et collective

Le dressage et l'autoritarisme moral ne forment souvent que des robots ou des rebelles. Si l'imitation de modèles ou de témoins peut s'avérer efficace dans une société stable, elle fonctionne peu dans une société qui multiplie les modèles et les vedettes. Le laisser-faire est peut-être l'attitude la plus néfaste: il laisse entendre ou bien que les valeurs n'ont pas d'importance ou bien que le maître n'a aucun projet. Compte tenu des besoins et des attentes, le Comité catholique estime qu'il convient de concevoir l'éducation morale sous le mode de l'apprentissage de la responsabilité, personnelle et collective. Faire l'apprentissage de la responsabilité, c'est devenir peu à peu capable de réponse (responseable en anglais), c'est-à-dire capable de répondre de soi et de ses actes, capable de répondre aux autres et avec les autres.

9. La formation morale est une responsabilité de toute l'école, car elle filtre à travers toute la vie scolaire

La formation morale n'est pas une "matière" ou un "sujet" que l'on peut confier à un service particulier ou à quelques spécialistes des sciences humaines. Les cloisonnements sont ici impossibles: en matière de formation morale, toute école est à aire ouverte. Car filtre à travers toute la vie scolaire une influence morale certaine, quoique diffuse. A travers les divers enseignements. A travers les relations qui se nouent entre les élèves, entre

les étudiants et les enseignants, entre les enseignants et la direction. A travers la discipline qui est appliquée. A travers l'organisation pédagogique elle-même et notamment la répartition en secteurs (général et professionnel) et en voies (allégée, régulière, enrichie) avec les connotations valorisantes ou dévalorisantes qui s'ensuivent. Par le style de pédagogie adopté, pédagogie concurrentielle et individualiste ou pédagogie participative et communautaire. Bref, qu'on le veuille ou non, l'école charrie des valeurs et des jugements de valeur; elle approuve certaines attitudes et en réprouve d'autres. Il importe de reconnaître cette influence, pour ensuite l'évaluer et l'orienter.

10. Il convient de mettre au point un programme cohérent de formation morale pour le niveau élémentaire et le niveau secondaire

Pour répondre aux exigences des articles 12 et 16 du Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation (1974), les écoles catholiques doivent pouvoir compter sur un programme complet et cohérent de formation morale s'étalant d'Elémentaire I à Secondaire V. Il faut concevoir ce programme en lien étroit avec le développement moral de l'enfant et de l'adolescent, d'une part, et avec les exigences spécifiques de l'éducation morale, d'autre part. A la suite des propositions présentées jusqu'ici, nous pouvons établir que le programme cherchera à aider le jeune à développer notamment les capacités suivantes: 1) capacité de porter un jugement moral; 2) capacité de se référer à des principes et à des normes; 3) capacité de choisir de manière autonome; 4) capacité d'assumer ses désirs et son affectivité; 5) capacité d'agir de manière cohérente et conséquente. On perçoit le caractère original et spécifiquement moral de ce programme. Fondé sur la raison et la sagesse humaines, il n'est pas sans inspiration et sans idéal: il doit proposer avec clarté et conviction les exigences fondamentales de la dignité humaine. Il ne s'agit pas non plus d'un programme sans couleur s'adressant prétendûment à des enfants sans histoire et sans pays. C'est pourquoi il ne pourra ignorer le contexte socio-culturel du Québec et, entre autres facteurs, la présence et l'influence morale de la religion chrétienne dans notre histoire passée et présente.

11. Il faut se garder soit de confondre soit d'opposer l'enseignement moral et l'enseignement religieux

Cette proposition invite à repousser deux conceptions extrêmes. Celle qui considère qu'aucune formation morale n'est possible en dehors des perspectives religieuses. Et celle qui conçoit la formation morale en opposition à la formation religieuse. Ces deux positions conduisent parfois à dresser les deux enseignements l'un contre l'autre et à diviser les étudiants en deux camps opposés, les croyants d'un côté et les incroyants de l'autre. Cette problématique est fausse. Pour clarifier les rapports entre les deux enseignements, établissons les points suivants.

1) La formation morale dont il a été ici question se construit à partir de la raison et de l'expérience humaines. Elle n'est ni un succédané ni un substitut de la religion; elle possède vraiment son autonomie et ses qualités propres. Elle veut être et doit être simplement et densément humaine.

2) Si l'on pense maintenant en terme de cours, la formation morale peut se donner de deux manières. D'une part, les élèves de Elémentaire I à Secondaire II inclusivement qui sont exemptés de l'enseignement religieux reçoivent le cours spécifique d'enseignement moral. D'autre part, les élèves des mêmes degrés qui suivent le cours d'enseignement religieux reçoivent les éléments de formation morale à l'intérieur de ce cours d'enseignement religieux. Pour eux, la formation morale s'effectue en même temps que la formation religieuse. On sait en effet que toutes les religions comportent une dimension morale essentielle et la religion chrétienne, pour sa part, entend inspirer et soutenir l'ensemble de la conduite morale de ses adhérents. C'est pourquoi, en conformité d'ailleurs avec l'attente des parents chrétiens, l'enseignement religieux catholique assure une formation morale en lien avec la foi chrétienne.

3) En raison de la diversité religieuse qui se manifeste ouvertement dans les classes avançées du secondaire, le Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de

l'éducation prévoit plus de souplesse dans les aménagements. L'école peut, si elle le veut, prolonger jusqu'en Secondaire V les arrangements qui viennent d'être indiqués pour l'élémentaire et les deux premières années du secondaire. Mais le règlement prévoit qu'elle peut aussi, si elle le juge opportun, offrir des options à compter de Secondaire III. C'est ainsi que l'institution peut offrir aux étudiants de Secondaire III-IV-V un choix entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral. Cette disposition ne préjuge nullement des attitudes des jeunes envers la religion; elle veut seulement ouvrir aux adolescents des chemins multiples qui les conduisent à une prise en charge responsable de leur vie.

12. Les méthodes et les techniques d'éducation morale se multiplient et deviennent rapidement très populaires. Elles constituent des moyens pédagogiques dont il faut savoir tirer profit, mais il faut se garder de transformer ces moyens en fins et de confondre méthodes et objectifs

Citons la méthode Kolhberg, centrée sur le jugement moral; la méthode de Wilson, centrée sur l'analyse de la démarche morale; la méthode dite de "la clarification des valeurs", qui veut aider l'individu à démêler les valeurs ou embryons de valeurs qu'il poursuit; la méthode du "decision-making", qui, comme le nom l'indique, se concentre sur le processus de décision. Ces méthodes, qui s'accompagnent généralement de tout un arsenal de techniques et d'instruments didactiques, mettent en relief l'un ou l'autre aspect de la formation morale. Sous des noms nouveaux, elles ne font souvent que reprendre de vieilles intuitions morales. Il faut savoir s'en servir dans la pratique pédagogique. Tant mieux si ces méthodes et techniques contribuent à donner une formation morale moins imparfaite. Dans l'enseignement de la langue, on fait appel à la technique des laboratoires de langue; en médecine, on ne craint pas de recourir aux plus récentes méthodes de traitement. Lorsqu'il s'agit de la formation et de la santé morales, on n'a pas le droit de s'en tenir à l'improvisation. Cependant, ces méthodes demeurent de simples outils ou moyens

servant à l'éducation morale. Ils ne sont pas "la morale" en soi. Ils suggèrent des stratégies, ils ne proposent pas de contenu. De même qu'il faut se garder de transformer ces méthodes en objectifs, il faut aussi savoir les dépasser. C'est ainsi, par exemple, que certaines méthodes laissent entendre que tout choix est finalement acceptable et que chacun peut choisir n'importe quoi pourvu qu'il s'y prenne d'une manière techniquement correcte.

2. L'EDUCATION SEXUELLE A L'ECOLE

On demande de plus en plus souvent à l'école de jouer un rôle dans le domaine de l'éducation sexuelle des jeunes. Diverses initiatives ont déjà été prises en plusieurs milieux scolaires en vue de répondre à un besoin réel et pressant. La question de l'éducation sexuelle scolaire demeure cependant un sujet complexe, qui peut donner facilement prise à la controverse si ses orientations ne sont pas clairement dégagées et perçues. Les parents notamment expriment le désir bien légitime d'être mieux informés sur les objectifs et la mise en oeuvre de l'éducation sexuelle scolaire.

Comme il s'agit également d'une question qui comporte des incidences morales et religieuses inévitables, le Comité catholique a jugé utile d'effectuer une étude sur ce sujet et de présenter, à l'intention des milieux scolaires catholiques, un document traitant des orientations à donner à l'éducation sexuelle scolaire. La position du Comité catholique et les propositions qu'il a faites à l'intention des écoles reconnues comme catholiques peuvent se ramener aux dix énoncés suivants.

1. La sexualité humaine

La sexualité humaine a une signification très large. Englobant la réalité génitale, elle imprègne toute la personne. Elle est à la fois instinct, plaisir, relation, engagement. Elle trouve son plein sens lorsque ces divers aspects s'unifient dans une personnalité capable d'amitié et d'amour. Elle suppose en fait un long apprentissage.

2. Conception de l'éducation sexuelle

L'éducation sexuelle dépasse la simple information biologique ou anatomique; elle s'intéresse à tout ce qui favorise l'apprentissage de l'être-homme et de l'être-femme. Elle consiste fondamentalement dans l'intégration de la dimension sexuelle dans le vécu des personnes.

3. Un besoin et un droit pour le jeune

Aux divers stades de sa croissance — enfance, adolescence, grande adolescence — le jeune a besoin d'une éducation sexuelle pour l'aider à saisir ce qui se passe en lui et à prendre en charge son histoire. Il a droit à cette éducation, qui constitue un élément important d'une éducation humaine intégrale.

4. La responsabilité de la famille

L'éducation sexuelle relève en premier lieu des parents. Ceux-ci ont un rôle primordial et irremplaçable à jouer dans le développement sexuel et affectif du jeune.

5. La responsabilité de l'école

L'école a une responsabilité directe en matière d'éducation sexuelle. Elle n'est pas seulement chargée de suppléer à des carences ou à une absence d'éducation sexuelle dans le milieu familial. Comme elle constitue pour l'enfant et l'adolescent un lieu important d'expérience et d'apprentissage des relations humaines, elle a un rôle propre à jouer: c'est de donner aux jeunes l'occasion de ressaisir, d'une manière systématique et dans un contexte plus large que celui des familles, les données essentielles de leur développement sexuel et affectif.

6. Les orientations et le contenu des programmes scolaires

La visée fondamentale de l'éducation sexuelle consiste dans l'intégration de la sexualité au fur et à mesure de la croissance du jeune. C'est le rôle des programmes scolaires de traduire cette visée en objectifs précis et de prévoir les contenus et les moyens adaptés aux divers âges. En fonction de l'apprentissage que le jeune aura à accomplir, les programmes doivent notamment préciser cinq éléments essentiels: les connaissances à assimiler, les capacités à acquérir, les attitudes à développer, les valeurs à reconnaître et à poursuivre, la forme d'insertion sociale à réaliser.

7. La référence aux valeurs morales et religieuses

L'éducation sexuelle comporte des aspects moraux et religieux dont il faut tenir explicitement compte. Dispensée dans une école catholique, cette éducation doit se révéler en accord avec la vision chrétienne de l'homme et de la sexualité. La morale et la foi chrétienne apportent d'ailleurs une lumière et un sens qui éclairent les jeunes dans leurs choix et dans leur recherche d'identité et de valeurs.

8. Une éducation implicite et explicite

Il existe une éducation sexuelle implicite qui filtre à travers toute la vie scolaire et qu'il faut chercher à valoriser en tout premier lieu. A cette éducation implicite, il convient d'ajouter un enseignement explicite intégré à un programme plus vaste de formation humaine.

9. A qui confier l'éducation sexuelle?

L'éducateur à qui l'on confie l'éducation à la sexualité doit être informé et compétent en la matière, mais il n'a pas à être un spécialiste exclusivement réservé à cet

enseignement. De préférence, on choisira un bon éducateur, connu des jeunes, proche d'eux et capable de témoigner des valeurs. On fera occasionnellement appel à des personnes-ressources, notamment pour assurer le perfectionnement des maîtres en ce domaine.

10. Les relais de l'éducation sexuelle

L'éducation à la sexualité humaine ne commence pas à l'école; elle ne finit pas non plus avec elle. En fait, elle sera toujours la résultante de nombreuses influences et interactions: celles des parents, des éducateurs, des amis, du milieu. C'est pourquoi elle requiert la collaboration de tous, chacun servant de relais éducatif vis-à-vis de l'autre.

DOCUMENT IV

L'état et les besoins de la formation morale et religieuse en milieu scolaire protestant en 1975-1976

Analyses réflexives
du Comité protestant
rédigées par John Lloyd MacKeen

Document
approuvé par le Comité protestant
le 30 avril 1976
et présenté à l'assemblée plénière
du Conseil supérieur de l'éducation
le 10 juin 1976

S o m m a i r e

INTRODUCTION

Première partie: L'ETAT DE LA FORMATION MORALE ET RELIGIEUSE

- L'enseignement moral et religieux
- L'éducation sexuelle
- La formation personnelle et sociale
- L'implantation du nouveau Règlement
- "Que veut dire acceptable?"
- Les petites écoles et la survie des communautés protestantes
- Les écoles protestantes françaises
- L'actualité au Québec

Deuxième partie: LES BESOINS DE LA FORMATION MORALE ET RELIGIEUSE

- L'enseignement moral et religieux
- L'éducation sexuelle
  et la formation personnelle et sociale
- Les petites écoles
- Les écoles protestantes françaises
- L'actualité au Québec

INTRODUCTION

Dans son bilan de 1974-75, conformément aux articles 22 et 23 de la Loi du Conseil supérieur de l'éducation, le Comité protestant "reconnaît sa responsabilité de sauvegarder les droits confessionnels en éducation afin que les protestants puissent transmettre leur héritage judéo-chrétien... La législation, quoique bien intentionnée dans ses objectifs, peut involontairement devenir discrétionnaire ou injuste dans son application. Le Comité protestant se propose de porter à l'attention de l'autorité compétente des exemples d'injustice. Il continuera de favoriser un système confessionnel comme le meilleur moyen d'éviter la discrimination et l'injustice". (1)

Cette année, le Comité protestant a voulu limiter son rapport à la "formation morale et religieuse en milieu scolaire". Dans une lettre adressée aux responsables de l'Education protestante, le Comité a identifié les valeurs protestantes comme la liberté personnelle dans le choix des croyances religieuses; le sens de la fraternité et le respect des croyances religieuses diverses; la transmission de l'héritage judéo-chrétien et biblique. Le Comité protestant est convaincu que ces valeurs, nourries au Québec depuis plus de deux siècles, revêtent une importance accrue dans la société québécoise pluraliste d'aujourd'hui. Il s'agit des valeurs de dignité de la personne, de fraternité humaine, de responsabilité personnelle, de diversité des voies d'approche dans la recherche du sens de la vie - tout cela s'appuyant sur le processus démocratique". (2)

(1) Etat et Besoins de l'enseignement protestant, 14 juin 1976.
(2) Aux responsables de l'éducation protestante, 26 mars 1976.

Le nouveau Règlement du Comité protestant entend refléter ces valeurs. Son but est de faciliter chez l'enfant la compréhension de son héritage par l'étude de la tradition biblique et des autres traditions religieuses du monde. Les programmes d'enseignement moral et religieux veulent fournir une information, et non imposer une doctrine, de manière à protéger l'enfant de toute manipulation.

Néanmoins il faut que le programme soit vivant. Si on s'abstient de regarder la réalité québécoise, telle qu'elle est, on ne fait que pratiquer la politique de l'autruche. Un des buts de l'enseignement moral et religieux doit être de combler le vide entre la société actuelle et la société idéale.

L'ETAT DE LA FORMATION MORALE ET RELIGIEUSE

L'enseignement moral et religieux

Au cours de l'année dernière le Service de l'Enseignement protestant, avec l'aide des comités d'enseignants, a révisé les programmes moraux et religieux aux niveaux élémentaire et secondaire. On attache de l'importance surtout à ceux qui favorisent l'épanouissement personnel et social des étudiants et qui fournissent les renseignements nécessaires sur la moralité, l'éthique et les religions ainsi que sur la vie familiale et l'éducation sexuelle.

L'éducation sexuelle

Le Comité protestant a approuvé le projet d'éducation sexuelle (Dufour) soumis par le Ministère, à condition que:

1) cette éducation soit intégrée aux programmes d'enseignement moral et religieux protestant, développés par le Service de l'Enseignement protestant et approuvés

par le Comité protestant;

2) le programme soit expérimenté pour une période d'une année scolaire;

3) le Ministère indique clairement ces conditions sur chacun des documents envoyés aux écoles protestantes;

4) le Ministère envoie préalablement des copies du programme expérimental contenant des sections du projet Dufour et/ou du projet "Formation personnelle et sociale", pour son approbation avant de les distribuer aux écoles protestantes.

Il importe de souligner que le système protestant a ses propres programmes d'éducation sexuelle depuis longtemps et approuvés par le Comité protestant.

Formation personnelle et sociale

Le Ministère emploie une approche affective dans son projet intitulé "Formation personnelle et sociale". Selon le point de vue du Comité protestant, ce sont les parents qui détiennent la responsabilité des attitudes des élèves. Il faut faire en sorte que ce projet soit facultatif, si bien que tout enfant pourrait être excusé à cause des objections de conscience.

Le projet ne doit pas devenir un programme universel (répondant à tous les besoins) qui pourrait exclure l'enseignement moral et religieux protestant. Il faut s'assurer qu'il n'y a ni recouvrement ni absorption de l'enseignement moral et religieux protestant. Le Comité protestant a exigé que chaque unité ou élément du projet soit approuvé par lui-même avant d'être introduit dans les écoles protestantes.

L'implantation du nouveau Règlement

Le Comité protestant entend implanter son nouveau Règlement en consultation avec les parents, les enseignants, les étudiants, les administrateurs et les commissaires, de manière que toute école protestante soit véritablement identifiée et caractérisée par les valeurs fondamentales de l'héritage judéo-chrétien auxquelles elle adhère. A cette fin le Comité a établi un sous-comité d'implantation.

"Que veut dire acceptable?"

Le Comité protestant a formulé les critères utilisés pour l'approbation de matériel didactique du point de vue moral et religieux. Grâce au Ministère, le Comité espère que cette publication sera imprimée sous peu.

Les petites écoles et la survie des communautés protestantes

Selon les articles 22 et 23 de la Loi du Conseil supérieur de l'Education, le Comité protestant a fait des visites à plusieurs petites écoles telles que Franklin Centre, Girardville, St-Georges de Beauce et Stanstead. Le Comité protestant, de concert avec le Conseil, poursuit des recherches afin de préparer un avis au ministre de l'Education concernant le phénomène de la diminution et de la dimension des écoles protestantes. Il étudie les conséquences morales et religieuses, pédagogiques et sociologiques, pour la survie des communautés protestantes. Dans son avis, le Comité protestant a l'intention de recommander des solutions.

Les écoles protestantes françaises

Plusieurs demandent d'augmenter le nombre de classes ou d'écoles protestantes françaises, particulièrement dans les régions de Laval, Montréal et Sept-Iles. (On remarque, dans le rapport annuel du Bureau métropolitain des écoles protestantes du Grand Montréal, qu'il y a une augmentation de 60% des élèves, depuis deux ans, qui reçoivent leur éducation en français, langue maternelle.)

L'actualité au Québec

Les protestants prétendent toujours que leur religion et leur moralité sont vivantes et ils tiennent à résister aux attaques contre leurs droits humains et confessionnels, qui sapent l'enseignement moral et religieux dans leurs écoles. Conscient de son mandat, le Comité protestant, l'année dernière, s'est élevé contre les lois 22 et 104, parce qu'elles atteignent les droits humains et confessionnels des protestants.

Cette année, le Comité, de par la loi responsable de l'approbation et du développement de programmes de formation morale, a envoyé un avis au Ministre concernant l'impact des négociations de conventions collectives actuelles sur la formation morale des élèves. Le Comité protestant a souligné que ce processus de négociations n'est ni approprié au domaine de l'éducation, ni compatible avec l'éthique protestante, pour les raisons suivantes:

1) C'est l'élève qui est l'ôtage innocent du conflit.

2) Le processus même de "brinkmanship" * crée une

---

* le point de non retour

ambiance de tensions et de reproches mutuels. Cette ambiance s'infiltre dans l'école au détriment des attitudes de confiance et de collaboration qui sont essentielles à l'activité éducative.

3) Les actions de harcèlement sont foncièrement condamnables.

4) Ni le gouvernement ni le syndicat ne reconnaît adéquatement les objections de conscience de ceux parmi les enseignants qui refusent, par principe, de faire tort à une tierce personne.

5) Les élèves regardent leurs professeurs et, indirectement, les commissions scolaires et le gouvernement agir selon le mauvais principe qui dit que la fin justifie les moyens.

6) Le rapport de forces qu'est le processus actuel ne comporte aucune garantie de justice.

Le Comité protestant a fait des recommandations positives au Ministre, comme le Conseil supérieur de l'éducation, la Provincial Association of Protestant Teachers et la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec. Il propose l'arbitrage obligatoire avec sentence exécutoire comme processus plus approprié à l'Education. Le Comité a signalé une forme particulièrement intéressante d'arbitrage, c'est-à-dire celle du choix forcé selon laquelle l'arbitre est obligé de choisir, sans modification, l'offre finale de l'une ou l'autre des deux parties. (Il serait utile d'envisager trois choix distincts dans les trois domaines des salaires, de la charge de travail et des bénéfices marginaux. Ceci a pour effet de rendre plus sérieuses les offres du gouvernement et les demandes des syndicats.)

Les sept dernières années où l'éducation fut soumise aux décrets gouvernementaux fournissent clairement la preuve du besoin d'un nouveau processus de négociations.

Les protestants s'occupent toujours de la qualité de l'éducation. Avant la centralisation de 1964, les

écoles protestantes avaient gagné une réputation nationale et internationale. On reconnaît que l'école n'est qu'un reflet de notre société actuelle, mais il faut que l'école prenne son rôle de leadership en termes de moralité. En ces jours de tension et de conflit au Québec, les parents insistent pour que l'enseignement moral et religieux traite des problèmes de la société et des moyens pour y faire face. Le Comité protestant s'en préoccupe afin que la justice règne non seulement à l'intérieur du système protestant mais entre le gouvernement et les écoles protestantes.

Les protestants sont fiers, malgré l'escalade du conflit entre le gouvernement et les enseignants, que les enseignants protestants, selon leur foi, respectent la liberté de chacun de leurs collègues de prendre sa propre décision morale et, par conséquent, respectent leur droit de traverser ou de ne pas traverser les lignes de piquetage. Plusieurs enseignants protestants refusent, par principe, de faire tort aux enfants. Presque tous les enseignants protestants croient que la Loi 23 est injuste et anti-démocratique. Certains des enseignants protestants croient qu'il faut obéir à n'importe quelle loi - bonne ou mauvaise - d'après leur jugement, la loi est la fondation de notre société civilisée. La plupart des enseignants protestants croient que les enfants souffriront plus si on n'attaque pas une loi qu'on juge être une invasion dans nos droits humains et si on ne défend pas la démocratie canadienne. (Ils soulignent que bien des Canadiens ont donné leur vie pour la survie de notre démocratie.)

Ces enseignants ont des convictions aussi et sont préparés à souffrir des amendes ou à faire de la prison, si nécessaire, pour sauvegarder les droits humains.

La puissance de la religion protestante, c'est la liberté de chacun de prendre sa propre décision morale. Ici reste la possibilité de "réconciliation" des parties aux différends scolaires.

Le Comité protestant regrette que plusieurs enseignants protestants aient donné leur démission à cause du conflit social. Un exode de ces citoyens québécois est une perte que le Québec ne peut se permettre. Par contre, les commissions protestantes ne pourront pas attirer au Québec les meilleurs enseignants qui ne désirent qu'une ambiance favorable où ils peuvent exercer leur profession, c'est-à-dire former les enfants.

LES BESOINS DE LA FORMATION MORALE ET RELIGIEUSE

L'enseignement moral et religieux

Il y a trois besoins.

1) D'abord, il faut que le Ministère prenne l'initiative d'introduire dans les facultés d'éducation les programmes moraux et religieux afin de préparer les futurs professeurs à enseigner les nouveaux programmes de formation morale et religieuse, approuvés par le Comité protestant.

2) Il faut faire des démarches pour recruter plus d'enseignants qui ont l'intérêt et la compétence pour enseigner ces programmes (Déjà, l'intérêt des jeunes maîtres dans ce domaine a connu une montée importante.)

3) Lors de sa visite des écoles, le Comité a constaté que bien des écoles protestantes n'offraient pas de programmes qui soient vraiment de l'enseignement moral et religieux. Le Comité poursuit activement des études sur ce problème dans le but d'augmenter considérablement le nombre d'écoles qui offrent ces programmes.

L'éducation sexuelle et la formation personnelle et sociale

Le Comité protestant a l'intention de toujours surveiller les projets ou programmes tels que "L'Education sexuelle" et "Formation personnelle et sociale", fournis

par le Ministère pour assurer que les droits confessionnels et humains soient respectés. Le Comité protestant insiste pour que tels projets ou programmes soient intégrés sous le parapluie de l'enseignement moral et religieux protestant.

Les petites écoles et la survie des communautés protestantes

Grâce à la collaboration du Conseil, le Comité protestant pourra continuer l'étude des petites écoles durant l'année scolaire 1976-77.

Les écoles protestantes françaises

Il y a nécessité d'une étude en profondeur du nombre et de la distribution des élèves protestants français qui ont besoin d'une éducation protestante dans leur langue maternelle.

L'actualité au Québec

Les besoins sont bien évidents.

1) Enfants: Les enfants ont besoin d'une éducation de qualité, mais ce n'est pas possible sans une ambiance de confiance et de collaboration à l'école. Pour cela, il est nécessaire que les enseignants ne soient ni démoralisés ni abattus.

2) Enseignants: Les enseignants ont besoin d'une convention raisonnable, au moins comparable à celle de Terre-Neuve et des autres provinces atlantiques, sinon de l'Ontario. Le Comité protestant donnera son appui au Conseil dans ses efforts pour surmonter tout cas d'injustice. Il serait heureux d'appuyer toute démarche du Conseil qui vise à remplacer le système conflictuel que nous avons. C'est une question de moralité.

3) Décentralisation: Depuis 1964 les commissions scolaires confessionnelles ont cédé une grande partie de leur autonomie pour avoir accès à des ressources plus considérables et diversifiées. Cependant, le Comité protestant estime que les avantages obtenus devraient être compatibles avec un accroissement de la responsabilité des commissions régionales et locales en ce qui concerne le fonctionnement des écoles et les relations entre ces commissions et leurs enseignants.

Le dirigisme excessif du Ministère décourage l'initiative locale et amène la désillusion. Une administration centralisée évidemment ne peut répondre aux besoins particuliers de chaque école de la province. En général, les protestants préféreraient laisser entre les mains des commissions scolaires confessionnelles le développement des programmes d'étude, l'évaluation, les services d'orientation et d'animation et les charges de travail de leurs enseignants. La planification se ferait, comme avant 1964, au niveau local afin de répondre aux besoins de chaque localité.

Réalisé par le Service général des communications
du ministère de l'Éducation
7677-659

Code: 50-2017